

**Вознюк О.В.**  
**2020 р.**

## **ТЕМА: «ТЕХНОЛОГІЇ ІНТЕНСИВНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ І КУЛЬТУР»**

**МЕТА:** формування у студентів професійно-методичної компетентності, умінь здійснювати навчання англійської мови в початковій школі з використанням технологій інтенсивного навчання іноземних мов і культур.

**ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ:** ознайомлення майбутнього вчителя з традиційними та інноваційними технологіями інтенсивного навчання іноземних мов і культур у контексті дотримання сучасних дидактичних, психологічних і лінгвістичних вимог до вивчення, викладання англійської мови, контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів.

**ОСНОВНІ ПОНЯТТЯ:** педагог, педагогічна діяльність, педагогічна технологія, технології навчання іноземних мов, технології інтенсивного навчання іноземних мов і культур, змінені стани свідомості.

### **ПЛАН**

1. Розвиток та особливості педагогічних/методів технологій навчання іноземних мов **(С.2)**
  2. Технології інтенсивного навчання іноземних мов, які використовують змінені стани свідомості тих, хто навчається **(С. 7)**
  3. Традиційні та інноваційні технології інтенсивного навчання іноземних мов **(С. 23)**
  4. Авторські технології інтенсивного навчання іноземних мов **(С. 38)**
- ОБРАНІ МЕТОДИ:** пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемного навчання, пошуковий (евристичний), дослідницький, методи контролю і самоконтролю
- НАОЧНІСТЬ:** мультимедійна презентація, роздатковий матеріал
- ПИТАННЯ ДЛЯ САМОСТІЙНОГО ВИВЧЕННЯ**

1. Концепція асиметрії півкуль головного мозку людини.
2. Використання технологій інтенсивного навчання для реалізації конкретних навчальних цілей у контексті аудіювання, говоріння, письма, читання.
3. Шляхи використання методу опорних сигналів у навчанні іноземних мов і культур.
4. Проблеми упровадження технологій інтенсивного навчання іноземних мов і культур в освітній процес.

### **РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА**

#### **Основна**

Вознюк О.В. Апроксимально-аналітичний метод навчання іноземних мов. – Житомир: Волинь, 1998. (випр. та доповнено 2017) – 74 с.

Вознюк О.В. Новітні нетрадиційні методичні напрямки викладання іноземних мов // Теорія та методика викладання філологічних дисциплін : наук.-метод. матеріали / відп. за вип. О. В. Вознюк. – Житомир : ЖВІРЕ, 2005. – Вип. 14. – С. 69-80.

Вознюк О.В. Синергетичний підхід до вивчення іноземних мов // Сайт дидактики Інституту педагогіки НАПН України [http://didactics.ucoz.ua/load/materiali/http\\_didactics\\_ucoz\\_ua\\_load\\_materiali\\_1/voznjuk\\_o\\_v\\_sinergetichnij\\_pidkhid\\_do\\_vivchennja\\_inozemnikh\\_mov/1-1-0-152](http://didactics.ucoz.ua/load/materiali/http_didactics_ucoz_ua_load_materiali_1/voznjuk_o_v_sinergetichnij_pidkhid_do_vivchennja_inozemnikh_mov/1-1-0-152)

Гегечкори Л.Ш. Системный подход к обучению языкам взрослых // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. – М.: Изд. ЛГУ, 1979. – С. 63–73.

Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Білич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін./ за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.

Пальчевський С. С. Суггестопедагогіка. – Рівне : РДГУ, 2002. – 393 с.

Петрусинский В. В. Суггестокибернетический интегральный метод ускоренного обучения // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. – М.: Изд. МГУ, 1977. – Вып. 3. – С. 11–12.

Плесневич А. С. Теоретические основы ускоренного курса обучения английскому языку по методике "погружение" // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. – М.: Изд. МГУ, 1977. – Вып. 3. – С. 142–148.

#### **Додактова**

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. - Cambridge University Press, 2001.

Kramsh C. Context and Culture in Language Teaching. – Oxford Univ. Press, 1996. – 295 p.

Reilly V. Very young learners. – Oxford University Press, 1997.

"The TKT Course M1,2 and 3" Cambridge University Press;

"The CELTA Course. Trainer's Manual" Cambridge University Press.

Арванітопуло Е.Г. Планування й організація навчальної діяльності студентів на основі проектної методики навчання іноземної мови / Е.Г. Арванітопуло // Збірник матеріалів всеукраїнської науково-практичної конференції "Інноваційні технології навчання мов та культури в умовах євроінтеграції" / За заг. ред. Л.В. Барановської. – Біла Церква, 2005. – С. 24-25.

Ариян М.А. Использование воспитательного потенциала речевого этикета на иностранном языке / М.А. Ариян //

Иностранные языки в школе. – 1991. – №2. – С.9–12.

Артемьев В.А. Психология обучения иностранным языкам / В.А. Артемьев. – М.: Просвещение, 1969. – 279 с.

Безрукова Т.А. Социолінгвістика – синтез двох наук. Речь как объект социологии и лингвистики // Проблемы изучения и преподавания иностранных языков: Сборник материалов научно-практической конференции "Иностранные языки и мировая культура" (11-15 апр. 2005 г.) / Пермский государственный университет. – Пермь, 2005. – С. 4–7.

Грицак Л.П. Резервы человеческой психики. – 2-е изд. – М: Политиздат, 1989. – 284 с.

Деглин В. Л. Лекції по функціональній асиметрії мозгу людини. – Амстердам – Київ: Изд. АПУ, 1996. – 151 с.

Державна національна програма „Освіта”. Україна ХХІ століття. – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.

Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.

Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. – М.: Логос, 2000. – С. 41-124.

Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам. – М.: Просвещение, 1982. – 344 с.

Лозанов Г. К. Суггестология. – София : Наука и искусство. – 1971. – 517 с.

Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование (Концепция развития индивидуальности в диалоге культур) / Е.И. Пассов. – Липецк: ЛГУ, 1998. – 158 с.

Соловьева Е.Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход. Монография / Е.Н.Соловьева. – М.: ГЛОССА- ПРЕСС, 2004. – 336 с.

## ЗМІСТ ЛЕКЦІЙ

### 1. РОЗВИТОК ТА ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ/МЕТОДІВ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

**Технологія навчання** – це сукупність найбільш раціональних способів наукової організації праці, яка має забезпечувати досягнення мети навчання за мінімальний час і з найменшими затратами сил і засобів.

**Педагогічна технологія** – сукупність психолого-педагогічних установок, що визначають спеціальний набір компонентів форм, методів, способів, прийомів навчання, виховних засобів; вона є організаційно-методичним інструментарієм педагогічного процесу (Б. Т. Лихачов).

**Педагогічна технологія** – це змістовна техніка реалізації навчального процесу (В.П.Беспалько).

**Педагогічна технологія** – це опис процесу досягнення планованих результатів навчання (І.П.Волков)

**Технологія** – це мистецтво, майстерність, вміння, сукупність методів обробки, зміни стану (К.М. Шепелев).

**Педагогічна технологія** – це продумана у всіх деталях модель спільної педагогічної діяльності з проектування, організації та проведення навчального процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для учнів і вчителя (В. М. Монахов)

**Педагогічна технологія** – це системний метод створення, застосування і визначення всього процесу викладання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, що ставить своєю задачею оптимізацію форм освіти (ЮНЕСКО)

До ХХ століття технологія/методологія викладання мови **коливалася між двома типами підходів**:

- **граматико-перекладним** (учні вивчали граматичні правила, займалися аналізом мови.)

- **натуральним / прямим** (вчителі ставили практичну мету – навчити учнів говорити іноземною мовою; у цьому випадку в якості основного методу навчання виступав вже не переклад, а наслідування усному мовному зразку, його імітація і заучування).

Представник натурального/прямого методу, Ян Амос Коменський, пропонував **індуктивний підхід** до вивчення іноземної мови:

- вивчаючи мови, замість правил використовуйте імітацію;
- змушуйте ваших учнів повторювати за вами;
- спочатку використовуйте обмежений словниковий запас;
- допомагайте своїм студентам вчитися читати і говорити;
- навчайте за допомогою малюнків, щоб зробити мову більш зрозумілою.

Погляди Я. Коменського тривалий час панували у системі викладання іноземних мов. Однак, до початку ХІХ століття в школи і університети знову прийшло систематичне вивчення граматики класичної латини і класичних текстів. Аналітичний підхід до граматичного перекладу міцно закріпився як метод викладання не тільки латини, а і сучасних мов.

У кінці ХVІІІ - початку ХІХ століття з'являється **текстуально-перекладний метод**, метою навчання іноземних мов якого визначався загальний розвиток учнів при вивченні справжніх художніх творів. В основу навчання було покладено оригінальний текст, написаний іноземною мовою, на його прикладі відпрацьовувалася вимова, вивчалася граматика та лексика. Стали застосовуватися зворотні переклади.

Наприкінці XIX ст. перекладні методи вступають у суперечність з соціальним замовленням суспільства і поступово втрачають своє місце в боротьбі за ринки збуту і сировину, бурхливе зростання техніки вимагали великої кількості людей, які володіють іноземною мовою. У зв'язку з цим був розроблений метод, що отримав назву «**натуральний**» як життєздатна альтернатива граматичному перекладу. На думку представників натурального методу (М. Берлиць, Ф. Гуен, М. Вальтер та ін.), метою навчання є розвиток усного мовлення, яке має здійснюватися так, як у житті дитина засвоює рідну мову. Мета мовного навчання зводилася до того, щоб використовувати, а не аналізувати мову.

Фрасуа Гуен, французький професор, створив оригінальний метод навчання іноземних мов, суть якого полягає в тому, що природне навчання мови засноване на потребі людини висловлювати в хронологічній послідовності свої сприйняття і почуття. В основу навчання мови повинно лягти не слово, а речення. Дієслово як засіб для вираження дій, процесів і станів є центром речення, навколо якого групуються дієслова та інші частини мови. Найбільш надійним, за переконанням дослідника, є слухове сприйняття, тому основним засобом навчання мові повинна бути усна мова, а не читання та письмо.

Навчання мови тут ототожнювалося з процесом фізіологічного розвитку мови і мислення дитини рідною мовою, з етапами пізнання нею дійсності. Спостереження також показали, що дитина іде не від слова до слова, а від речення до речення, причому виразником дії і основною ланкою речення є, як вже згадувалося, дієслово.

На початковому етапі навчання, вважав Ф. Гуен, учень повинен тільки слухати, а не говорити, уподібнюючись немовлятам. Основним прийомом навчання Ф. Гуен вважав імітацію, але рідну мову використовував при організації уроку, а також для контролю розуміння.

Проявом натурального методу в сучасній методичній науці є різні способи безперекладної семантизації, систематизація лексики за тематичним принципом, а також коментування дій і розігрування сцен.

На основі натурального методу виник **прямий метод** (О. Есперсен, П. Пассі, М. Суїт, В. Фієстері та ін.), відмінність якого полягала в тому, що його принципи обґрунтовувалися даними лінгвістики та психології. Назва зазначеного методу походить з того, що його **прихильники вимагали слово іноземної мови пов'язувати безпосередньо з поняттям, минаючи слово рідної мови**.

Основними принципами цього методу були:

- виняток рідної мови і перекладу;
- розуміння важливості постановки вимови при вивченні іноземної мови;
- вивчення слова у контексті, вивчення граматики на основі індукції.

До **недоліків** цього методу можна віднести ігнорування мислення учнів при навчанні й опору виключно на їх пам'ять і чуттєве сприйняття, а також повне виключення рідної мови під час навчання.

У 1886 році, Генрі Світ, німецький фізик Вільгельм Вітор і Пол Пассі створили **міжнародну фонетичну асоціацію**. Принципами якої були:

- усна форма мови є первинною та повинна викладатися спочатку;
- наукові висновки, зроблені фонетистами, повинні застосовуватися в процесі викладання мови;
- викладачі іноземної мови повинні мати солідну підготовку в галузі фонетики;
- учні повинні отримувати фонетичну підготовку для досягнення гарних мовних навичок.

У роки другої світової війни в США було розроблено метод прискореного навчання іноземних мов, що отримав назву «**армійський**». Основна мета даного методу – навчити спілкуватися і розуміти усне чужомовне мовлення (6 – 8 міс.). Навчання мови проводилося на основі діалогів на побутові теми, які учні спочатку слухали, потім відтворювали слідом за викладачем і, нарешті, заучували напам'ять. Успіх у роботі забезпечувався завдяки великій кількості навчальних годин (до 25 год. на тиждень), зануренню в мовне середовище, ретельному комплектуванню груп за результатами попереднього тестування, обмеженому числу учнів у групі (5 – 7 чол.), високій мотивації до навчання. Розробники методу спиралися на ідеї біхевіоризму з їх чітко вираженою спрямованістю на практичне оволодіння мовою в результаті безпосереднього сприйняття і повторення мовних зразків, засвоєваних інтуїтивно.

Ідеї армійського методу в кінці 50-х – на початку 60-х рр. XX ст. отримали свій подальший розвиток у концепції **аудіолінгвального методу**. Його творцями були лінгвіст-структураліст Ч. Фріз та методист Р. Ладо, які спиралися на роботи відомого лінгвіста Л. Блумфілда, котрий вважав, що між знаннями про мову і володінням нею немає ніякого зв'язку. Тому має бути пріоритет усного мовлення над письмовим, переважання у навчальному процесі тренувальних вправ типу «дрілл» для формування мовних навичок, інтуїтивне сприйняття мовного матеріалу, широке використання

країнознавчої інформації.

При формуванні мовних умінь тут виділяються чотири етапи роботи:

- заучування ретельно відібраних структур;
- свідомий вибір нової моделі при її зіставленні з раніше засвоєними;
- практика у використанні моделі; апробація засвоєних зразків у різних ситуаціях спілкування.

До **переваг** даного методу слід віднести: ретельну розробку методики занять, що веде до автоматизації навчального матеріалу; країнознавчу спрямованість занять; органічне включення в систему навчання лінгвфонної техніки.

**Недоліки:** орієнтація занять на формування мовних автоматизмів, а не на розвиток на їх основі вмінь, які є кінцевою метою навчання мови, а також переважання інтуїтивних форм роботи над свідомими.

Потім у США і Франції започатковується **аудіовізуальний метод** (Р. Губернія, П. Ріван, Ж. Гугенейм і Р. Мішеа). Його принцип: **весь мовний матеріал сприймається тривалий час тільки на слух, а семантизується майже виключно на основі зорової наочності за допомогою сучасної техніки.**

Наприкінці 40-х рр. XX ст. в Україні розвивається **свідомо-порівняльний метод** навчання іноземних мов, який передбачає усвідомлення учнями значення мовних явищ і способів їх застосування в мовленнєвій діяльності, а також опору на рідну мову для більш глибокого розуміння як мови, що вивчається, так і рідної мови. **Цей метод зберігає позиції провідного методу в методиці викладання у вищій школі.**

Лінгвістична концепція зазначеного методу спирається на ідеї Л. Щерби і основні положення комунікативної лінгвістики:

- виділяються три об'єкти навчання (мова, мовлення, мовна діяльність),
- затверджується спрямованість занять на оволодіння засобами та діяльністю спілкування,
- пріоритет принципів свідомості і комунікативності,
- важливість урахування рідної мови в процесі оволодіння іноземною мовою.

Свідомо-порівняльний метод **спирається на** теорію діяльності (Л. Виготський, О. Леонтьєв) і теорію поетапного формування розумових дій (П. Гальперін):

- паралельне (взаємопов'язане) оволодіння видами мовленнєвої діяльності за наявності усного випередження;
- організація навчання в послідовності від придбання знань до мовних навичок і вмінь;
- розмежування навчального матеріалу на активний і пасивний.

Нині у середній школі, на відміну від вищої, перевагу було надано **комунікативному методу** (Є. Пасов). У його основі лежать ідеї комунікативної лінгвістики, психологічної теорії діяльності, концепції розвитку особистості в діалозі культур, яка визначає кінцеву мету навчання іноземної мови – опанування іншомовної культурою в процесі міжкультурної комунікації.

**Принципи:**

- успішність комунікації – успішне донесення думки до співрозмовника/-ці за допомогою функцій, граматики, лексики, синтаксису та іншого (сукупності мовленнєвих компетентностей);
- найкращий спосіб вивчити мову – **взаємодія** (interaction);
- треба вчити мову, а не про мову;
- активне залучення учнів у процес спілкування і використання вправ, що максимально відтворюють ситуації спілкування;
- проблемність, як спосіб організації та подання навчального матеріалу.
- іншомовна освіта як процес передачі іншомовної культури
- не тільки засвоєння іноземної мови як засобу спілкування, але і розвиток всебічних якостей особистості учнів
- навчання людини відбуватиметься у так званих „природних умовах” - природних, передусім, з точки зору здорового глузду.

**Широкий спектр видів роботи:** пари, групи, робота з автентичними матеріалами, принцип “Fluency rather than accuracy”.

**Роль вчителя/-ки** зводиться до фасилітатора/-ки видів взаємодій (вказує на доречність роботи у трійках чи роботах в рухливих групах) та виправлення учнів/-иць, а також введення нових одиниць мови.

**Розвиток комунікативного методу – лінгвокультурологічне спрямування у навчанні** і обґрунтування змісту міжкультурної компетенції учнів плюс володіння особистістю всіма видами мовленнєвої діяльності: говорінням, розумінням на слух іноземної мови, а також читанням і письмом.

**Проектна методика.** Це поняття було сформульовано в контексті програми перебудови освіти, запропонованої в кінці 70-х років Королівським коледжем мистецтв Великобританії. Воно тісно пов'язане з проектною культурою, яка виникла як результат об'єднання гуманітарно-художнього і науково-технічного напрямів в освіті. Проектна культура є тією загальною формулою, в якій реалізується мистецтво планування, винаходу, творення, виконання і оформлення, і яка визначається як проектування. Опановувавши культуру проектування, школяр привчається творчо мислити, самостійно планувати свої дії, прогнозувати можливі варіанти, вирішення завдань, що стоять перед ним, реалізуючи при цьому засвоєні ним засоби і способи діяльності. Культура проектування входить зараз в багато сфер освітньої практики у вигляді проектних методів і проектних методик навчання. Проектний метод активно включається і в навчання іноземних мов.

**Діяльнісна** методика навчання англійської мови має своєю основою діяльну концепцію навчання, представлену теорією поетапного формування розумових дій. Спираючись на цю теорію, впродовж декількох років, велася розробка технології навчання, яку потім назвали діяльнісною методикою. Робота велася під керівництвом П.Я.Гальперіна і І.І. Ільєсова. По суті, діяльна методика співвідноситься з діяльним підходом, в основі якого лежить ідея про активність об'єкту, що пізнає, про навчання як активну, свідому, творчу діяльність. Дана методика передбачає навчання спілкуванню в єдності всіх його функцій: регулятивної, пізнавальної, ціннісно-орієнтаційної, етичної. Вона може використовуватися як в роботі з дорослим контингентом, так і в середній школі.

#### **Кероване відкриття (Guided discovery)**

Ключовий постулат такого методу – що учні краще засвоюють матеріал, коли відкривають для себе щось нове (елементи мови) самостійно, а не коли матеріал викладений вчителем. Техніка, зокрема, може бути такою: вчитель/-ка дає учням приклад цільової мови (скажімо, текст із плюсквамперфектом або аудіозапис із повторюваними лексичними зворотами на позначення однієї функції), та просить учнівство знайти послідовність (закономірність) та сформулювати правило. Цей метод часто комбінують із PPP, TBL та методом функцій.

#### **Content-based learning (навчання, що базується на змісті)**

Граматична, лексична та функціональна частини мови, а також вміння з використання є однаково важливими. Ключовим принципом є мотивація учнівства до навчання через використання матеріалів, зміст (тема) яких відповідає інтересам учнів/-иць та допомагає їм дізнатися щось нове. Цей метод використовують переважно у школах – іноземні підручники здебільшого побудовані саме на ньому.

#### **Content and Language Integrated Learning (навчання мови через інтеграцію)**

Цей метод передбачає вивчення певного предмету іноземною мовою - увагу не акцентують ані на граматиці, ані на інших лінгвістичних частинах вивчення мови. Проте сам процес навчання певному предмету є інтегрованим в іноземну мову – відбувається, власне, іноземною мовою. Наприклад, навчання хімії англійською мовою. Види роботи у класі та супровідні методики зберігаються за першим предметом (дисципліна, яку вивчають іноземною мовою). Лінгвістичні засади такого методу лежать у принципі переймання мови ("acquisition").

#### **Task-based learning (навчання, що базується на завданнях)**

Мова вважається засобом комунікації через використання функцій, лексики, окремих структур чи інших одиниць мови. Мова вивчається через використання. Види роботи у класі орієнтовані на виконання певних завдань – під час їх виконання, учні навчаються взаємодіяти.

#### **Presentation-Practice-Production (Представлення-Практика-Продуктування)**

Цей підхід, як можна зрозуміти із назви, передбачає представлення нової лексики чи граматики (нових лексичних чи граматичних функцій), потім практика їх вживання у контрольованих умовах та останній етап – вільне використання вивченого (in freer or free conditions). У цьому методі, як і в деяких інших, граматичні та лексичні функції є найважливішою частиною мови. Типовими видами роботи є ситуативне використання вивченої лексики чи роліві ігри.

#### **Лексичний метод (Lexical Approach)**

Цей метод акцентує увагу саме на лексиці, дещо чи зовсім випускаючи граматику з навчання. Увага учнівства концентрується на вивченні чанків та різних видів лексики загалом чи окремих усталених мовних зворотів. Під час використання такого методу вчитель/-ка часто застосовує автентичні ресурси, а учні/-иці працюють із текстами, виокремлюючи (виписуючи, підкреслюючи) окремі лексеми. Також наявна практика вивчення лексем у різних умовах: контрольованих, дещо вільних та вільних.

### **Метод функцій (Functional Approach)**

Тут виокремлюються саме функції – вони є головною складовою мови. Проте, важливими є як лексичні, так і граматичні функції. Зазвичай вивчення відбувається від найбільш вживаних до найменш вживаних лексем – також з огляду на специфічні комунікативні потреби учня/-иці. Процес навчання загалом схожий на PPP.

### **Граматико-перекладний підхід (Grammar-Translation Approach)**

У мові вбачаємо ряд граматичних правил/закономірностей, відповідно, мову вивчають через їх аналіз та застосування. Види роботи включають заучування лексем напам'ять, акцентування уваги на грамотності (пряма протилежність принципу “Fluency rather than accuracy” – тут скоріше “Nothing but accuracy”, а отримуємо “Everything but fluency”), переклад текстів чи окремих речень з L2 на L1 та навпаки.

### **(Total Physical Response (Повне фізичне відтворення))**

Баланс між важливістю граматики та лексики збережений. Навчання відбувається через занурення в мову (“exposure”). Усвідомлення передуює використанню мовних одиниць. Часто, учням/-ицям потрібен період мовчання (“silent period”), тож немає сенсу примушувати до продукування мовлення. Відповідно до назви методу, мова найкраще вивчається, коли супроводжується рухами – виконанням дій фізично. Також навчання має відбуватися у ненапруженій атмосфері – цей метод використовується зазвичай із молодшими школярами.

Це загальні характеристики найбільш вживаних методів, тим не менш, залежно від використання методів різними вчителями/-ками із різним досвідом деякі параметри методів можуть змінюватися.

Звісно, не ефективно використовувати один метод увесь час – учитель/ка має комбінувати різні підходи навчання, створюючи власний стиль викладання (в англомовній літературі часто використовують термін “eclectic approach” на позначення суб'єктивних комбінацій різних методів), підлаштовуючись під цілі, особливості, завдання та потреби учнівства.

Відповіддю на сучасні цивілізаційні виклики стала поява **інтенсивних технологій/методик** – прискорення процесу навчання іноземних мов при мінімальних тимчасових і енергетичних витратах учня.

Інтенсивна методика була спрямована на розв'язання **наступних завдань**:

- гармонійне поєднання оптимальних прийомів навчання з розвитком особистості в процесі навчання;
- створення відповідної мотивації навчання і мотивації спілкування, наближеного до реального;
- подолання психологічних бар'єрів;
- засвоєння максимальних обсягів матеріалу в мінімальні терміни;
- активне використання засвоєного матеріалу в практиці усно-мовленнєвого спілкування іноземною мовою;
- висока результативність у навчанні.

З'явився **суггестопедичний метод**, що був розроблений у кінці 60-х рр. XX ст. болгарським лікарем-психотерапевтом Георгієм Лозановим, який використовував суггестивний вплив як засіб активізації резервних психічних здібностей особистості при навчанні іноземних мов.

Метод Р. Лозанова розвивали Г. Китайгородська, Н. Смирнова, В. Петрусинський та деякі ін.

**Метод активізації**, розроблений Г. Китайгородською передбачав виконання таких основних **методичних умов**:

- використання різних форм колективної взаємодії;
- особистісно-орієнтоване спілкування;
- рольову організацію навчально-виховного процесу;
- концентрованість в організації навчального матеріалу та навчального процесу;
- поліфункціональність вправ.

До ефективних методів навчання іноземної мови також належить **змішаний метод (blended learning)**, який поєднує здобутки інтенсивних методів (в англомовній літературі часто використовують термін “eclectic approach” на позначення суб'єктивних комбінацій різних методів): на заняттях використовується і дистанційне навчання, і навчання в аудиторії, і навчання через Інтернет. Змішана освіта дозволяє поєднувати традиційні методики та актуальні технології і не передбачає відмови від традиційної моделі очного навчання.

## 2. ТЕХНОЛОГІЇ ІНТЕНСИВНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ, ЯКІ ВИКОРИСТОВУЮТЬ ЗМІНЕНІ СТАНИ СВІДОМОСТІ ТИХ, ХТО НАВЧАЄТЬСЯ

### Змінені стани свідомості

*Змінені стани свідомості* (ЗСС) – якісні зміни в суб'єктивних переживаннях або психологічному функціонуванні від певних генералізованих для даного суб'єкта норм, що рефлексуються самою людиною або відзначаються спостерігачами (класичне визначення Арнольда Людвіга). Згідно А. Ревонсуо, головною характерною ознакою змінених станів свідомості є системні зміни (відносно нормального стану свідомості) зв'язку змісту переживань з реальним світом, тобто в ЗСС присутні спотворення уявлення зовнішньої реальності або усвідомлення себе у вигляді галюцинацій або ілюзій, причому ці перекручення складаються в глобальну зміну репрезентацій.

Короткочасні переживання ЗСС є характерною властивістю свідомості та психіки здорових людей. Змінені стани можуть бути абсолютно різними тригерами і можуть мати, а можуть і не мати відношення до патології. ЗСС являють собою одну з головних потреб людини. Їм відводиться помітне місце в різних релігіях. Важливу роль в дослідженнях ЗСС в кінці ХХ сторіччя відіграли наукові експерименти з використанням різних галюциногенів (включаючи ЛСД), а також методики холотропного дихання.

Вивчення змінених станів свідомості є міждисциплінарною областю напрямків, що займаються дослідженням свідомості: загальна і соціальна психологія, психологія особистості, когнітивна психологія, аналітична психологія, трансперсональна психологія, клінічна психологія, нейропсихологія, психіатрія, антропологія та ін.

Змінені стани свідомості пояснюються у контексті **концепції асиметрії півкуль головного мозку людини**, які реалізують три головних **фази психіки** – нормальну (права півкуля: сильний подразник викликає сильне реагування, а слабкий – слабе реагування психіки людини), врівноважену (півкульовий синтез: на сильні і слабкі подразники психіка реагує однаково), парадоксальну (ліва півкуля: слабкий подразник викликає сильне реагування, а сильний – слабе).

Відтак, деякі педагогічні/ сугестивні технології реалізують синергетичний **принцип надслабких сигналів**. Відомо, що оптимальним та найбільш ефективним способом оволодіння тією або іншою іноземною мовою є процес комунікації у середовищі її носіїв. Процес спілкування іноземною мовою повинен займати щонайменше декілька годин на добу для формування цього середовища. Зрозуміло й те, що середня та вища школи не в змозі створити умови для моделювання мовного середовища у повному сенсі цього слова. Нетрадиційні методи викладання іноземних мов роблять спробу розв'язати цю проблему – навчати іноземних мов за межами мовного середовища.

### Психолінгвістичні феномени, що виявляються у технологіях інтенсивного навчання іноземних мов і культур

1. Процес навчання мові (як і іншим дисциплінам) постає принципово **резонансним**, коли учасники начального процесу вступають у резонанс один з одним. На рівні нейронної організації людського мозку принцип резонансу реалізується у феномені "дзеркальних нейронів", який виявив італійський нейробіолог Джакомо Різзолатті (Giacomo Rizzolatti) [Rizzolatti, Arbib, 1998]. Їм було показано, що в людському мозку існують унікальні клітини, які дзеркальним чином активізуються, коли ми уважно спостерігаємо за діями інших людей. Тобто, різнобічні (у тому числі комунікативні) дії людини, що супроводжуються активізацією відповідної структури нейронів її мозку, викликають активізацію такої ж структури нейронів в мозку іншої людини, що стежить за цими діями. Це реалізується також як у контексті викликаних потенціалів головного мозку (коли частотні характеристики звуків, які сприймає людина, генерують перебіг мозкових процесів, які характеризуються такими ж частотними характеристиками), так і на рівні ідеомоторних реакцій (коли в мозку, яка уявляє певні фізичні рухи, виявляються нервові імпульси, що виникають при реальних фізичних рухах).

2. **Вживання людиною іноземної мови підвищує рівень її агресивності**. Вчена-когнітивіст, автор книги "Language in Mind: An Introduction to Psycholinguistics" Джулія Седивей (Julie Sedivy) розповідає, як уявні експерименти допомагають вченим аналізувати особливості наших моральних поглядів, які неймовірно етичні зрушення відбуваються, коли ми думаємо і спілкуємося іншою (іноземною) мовою, і чому ми гостріше відчуваємо емоції, розмовляючи мовою, засвоєною у дитинстві [Sedivy, 2016]. У цьому зв'язку науковці виявили, що використання іноземної мови змінює моральні судження учасників експерименту, підвищуючи рівень їхньої агресивності. Одним із пояснень цього феномену полягає в тому, що відмінності в сприйнятті світу між рідними і іноземними мовами пов'язані з тим, що мови нашого дитинства реалізуються з більшою емоційною інтенсивністю, ніж ті, які ми

засвоїли в більш академічних умовах. Відтак, моральне судження, зроблене іноземною мовою, менш навантажене емоційними реакціями, які легко активізуються, коли ми використовуємо засвоєну у дитинстві мову. Таким чином, мови нашого дитинства, які засвоювалися разом з яскравими переживаннями, просякнуті глибокими емоціями, у той час як мови, засвоєні пізніше протягом життя, особливо якщо вони вивчалися в академічному середовищі завдяки технічним пристроям, входять в нашу свідомість, будучи очищеними від емоційності, яка відчувається справжніми носіями цих мов.

З точки зору концепції асиметрії півкуль головного мозку людини розглянутий феномен знаходить просте пояснення: людина засвоює рідну мову в дитинстві на рівні правопівкульового ірраціонального емоційно-образного механізму, який дозволяє дитині сприймати світ відкрито, широко, емоційно-емпатійним чином. Іноземну ж мову людина засвоює переважно на рівні лівопівкульового абстрактно-логічного раціонального механізму, реалізація якого робить людину холодно-емоційною, "шизоїдною" істотою.

**3. Процес опанування рідною мовою реалізується на двох взаємозалежних рівнях – абстрактно-логічному й емоційно-практичному.** Перший рівень пов'язаний з мовними знаннями та вміннями, другий – з базовим комунікативним досвідом реалізації цих знань та умінь, тобто із системою досвіду володіння мовою. Відомими є експериментальні дані, які свідчать, що під час оволодіння іноземною мовою поза комунікативним середовищем її носіїв формуються нові мовні вміння та навички, а базовий комунікативний досвід залишається несформованим. За цих умов нові мовні вміння пов'язуються зі *старим комунікативним досвідом* володіння рідною мовою, що створює нервово-психічний конфлікт, і конфлікт тим більший, чим більш етимологічно далекою є іноземна мова від рідної.

Цей конфлікт, який може призводити до відторгнення іноземної мови, за законом психічної симпатії може сприяти формуванню установки на відкидання нової інформації, установки на неуспішність, що так чи інакше погрожує зламати людині все її подальше життя: як свідчать дослідження психологів, життєвий успіх людини прямо зв'язаний з тим, наскільки вона у дитячому віці була успішною у навчанні та грі.

При цьому роздільність двох досвідних базисів не дає шансів вивчити іноземну мову досконало (для людини, яка вже пройшла період перших 2–6 років свого життя, коли формуються підвалини мовного чуття та базовий набір комунікативного досвіду володіння рідною мовою, принципово неможливо сформувати новий "істинний" комунікативний досвід володіння іноземною мовою, як неможливо повернутися у дитинство).

**4. Існує феномен глибинної граматико-семантичної єдності всіх мов світу.** Ця єдність виявляється у семантико-візуальних універсалах мов світу й у мисленні їхніх носіїв. Так, у процесі розробки універсальної граматики Н.Хомський трансформує "поверхневі структури" (у межах яких, на його думку, мови розрізняються) у "глибинні структури" (де мови збігаються), вважаючи їх "уродженими". Інші автори в пошуках "універсальної мови" або "інваріанта мов світу" намагаються уявити породження тексту як трансформація з універсальної "семантичної мови" (словами якої вважаються "елементарні значення", "семантичні множники", "атоми змісту", "фігури змісту" – "семи" тощо) або з "генотипної мови" (так званого "інваріанта мов світу", складниками якого вважаються "елементарні семіотичні частки" – "семіони") у природні ("фенотипні") мови, а розуміння тексту тут постає процесом перекладу з фенотипних мов на семантичні/ генотипні мови.

Відтак, можна говорити про фундаментальну єдність всіх мов світу, яка впливає з результатів деяких новітніх наукових досліджень, відповідно до яких було знайдено певний взаємозв'язок між значенням слів і їх звучанням. Назви деяких предметів дуже часто звучать схожим чином навіть в зовсім неспоріднених мовах. Лінгвісти, які зосередилися на вивченні причин цього феномена, з'ясували, що існує певна відповідність між онтологічною сутністю предмета та словом, який його позначає, що постає фундаментальним механізмом мозку, тому носії різних мов часто називають речі дуже схожими словами. Вчені, які проаналізували базову лексику (набір з близько 100 найбільш вживаних слів) для 60% мов Землі, виявили, що існує певний зв'язок між назвами одних і тих же предметів навіть у віддалених одна від одної мовах. Наприклад, слово "ніс" реалізує певний фізичний феномен, який у загальних рисах позначається однаково в будь-якій частині земної кулі.

Як вважається, наведена фонетична закономірність впливає з основних принципів формування акустичної мови у відповідних відділах мозку, що пояснюється *психологією суб'єктивної семантики*, з позиції якої можна говорити про функціонування певних "оперативних одиниць сприймання", що інваріантним чином реалізують актуальний опис об'єкта і дають можливість досліджувати різноманітні семантичні поля і простори. Наприклад, в експериментах Н. Хенлі (1969 р.) була виявлена подібність значення слів, які є назвами тварин. Виявилось, що тварини мисляться респондентами не так, як це робиться в біологічних класифікаціях, при цьому респонденти використовують ознаки екстралінгвістичного походження. Ч. Осгудом (1957 р.) отримані координатні вектори, котрі стійко



характеризують поняття, позначені словами різноманітних мов у рамках різноманітних культур. Були виявлені стійкі зчеплення властивостей об'єктів. Дослідження з виявлення "актуальних координат досвіду", дозволили дійти висновку, що візуальні об'єкти (подані в геометричних формах) зовнішнього середовища досить стійко й інваріантним чином характеризуються рецепієнтами, котрі при цьому вживають вербальний засіб опису цих об'єктів. Даний феномен, що виявляє "комплекси перцептивних універсалій", робить змогу зійти висновку про існування словників візуального досвіду – кінцевих систем візуальних образів, що дозволяють стійко інтерпретувати і класифікувати усі (!) об'єкти зовнішнього світу [Артемьева, 1980].

Подібно до того, як звуку людської мови, як показали дослідження у сфері звукового символізму, змістовно мотивуються, так і окремі візуальні елементи середовища одержують подібну ж мотивацію і можуть оцінюватися в рамках вербальних описів, що укладаються в шкали "сила-слабкість", "доброта-жорстокість", "голод-ситість" та ін. [Журавлев, 1981]. Змістова мотивація зовнішніх стимулів характерна не тільки для звуко-візуального, але і тактильного аспектів сприйманої інформації [Артемьева, 1980].

### **Зазначені феномени вивчаються такими напрямками, як:**

**Нейропедагогіка та психопедагогіка** (англ. Neuropedagogy, Educational neuroscience) – прикладна нейронаука використання знань когнітивної неврології, диференціальної психофізіології, нейропсихологічних, психологічних знань, даних про мозкову організацію процесів оволодіння різними видами навчального матеріалу, обліку сумісності варіантів індивідуального профілю асиметрії півкуль головного мозку учнів і викладачів в освітньому процесі. Нейропедагогіка та психопедагогіка базується на класичних засадах педагогіки, психології, неврології, кібернетики і відображає особистісно-орієнтований підхід в освіті. Мета нейропедагогіки та психопедагогіки – на практиці оптимально і творчо вирішувати педагогічні завдання, використовуючи знання про індивідуальні особливості мозкової організації вищих психічних функцій та психологічних аспектів педагогічної дійсності. Нейропедагогіка досліджує нейропедагогічні системи, їх властивості та процеси. Вона складається з нейродидактики, нейропедагогічної діагностики, нейропедагогіки виховання, нейропедагогічної корекції та адаптації, нейропедагогічної організації освітнього процесу. Психопедагогіка поєднує досягнення педагогіки і психології для організації ефективної педагогічної дії.

**Теорія нейролінгвістичного програмування** (НЛП, NLP – Neuro Linguistic Programming) являє собою процес навчання у вигляді руху інформації крізь нервову систему людини. У моделі НЛП виділяються:

- а) вхід інформації, її збереження, переробка і відтворення в тій або іншій формі;
- б) два види інформації: сенсорна (нейро) і вербальна (лінгво);
- в) три типи сенсорних модальностей у дітей, що відрізняються розвитком візуальних, аудіальних або кінестетичних (дотик) каналів проходження інформації;
- г) два типи дітей, що відрізняються розвитком різних півкуль мозку. Кожна дитина має своє індивідуальне сполучення особливостей нервової системи, що і визначають успішність або неуспішність даної системи навчання.

### **Технології "супернавчання" як синтез ефективних навчальних засобів, що використовують змінені стани свідомості**

Технології/методи "**супернавчання**" (СН) концептуалізовані науковцями на основі систематизації деяких ефективних навчальних та розвивальних технологій<sup>1</sup>, оскільки вони так чи інакше використовують принцип синергетичного зближення свідомості та підсвідомого. Методи, що лежать в основі СН, значно прискорюють навчання і полегшують розуміння навчального матеріалу. СН фокусується навколо системи методів, таких, як метод переходу в антистресовий стан, тобто найкращий стан як для розуму, так і для тіла при вирішенні проблеми, яка постала; покроковий, поступовий метод засвоєння інформації; метод використання музики для розвитку пам'яті, збудження мозку, встановлення зв'язку з підсвідомістю; метод використання всіх розділів вашого мозку, усіх почуттів, емоцій і уяви для підвищення психофізіологічної активності та продуктивності; метод, що дозволяє уникнути недовіри до навчання і змін.

В основу СН покладені роботи Г. Лозанова (засновника сугестології) і інші джерела, такі як древня Раджа Йога або трансова наука, софрологія, наука про гармонійну свідомість<sup>2</sup>.

Розглянемо один з прикладів застосування СН. У лекційному залі університету Токай (Японія)

<sup>1</sup> Острандер Ш. Суперобучение / Ш. Острандер, Л. Шрёдер, Н. Острандер. – Минск : ООО "Попурри", 2000. – 528 с.

<sup>2</sup> Лозанов Г. К. Суггестология. / Г. К. Лозанов. – София : Наука и искусство. – 1971. – 517 с.; Голмен Д. Многообразие медитативного опыта / Д. Голмен. – К.: София, 1993. – 137 с.

чотириста студентів інженерної спеціальності дихають в унісон. М'яка мелодія задає ритм вдиху і видиху відповідно до ритму читання професором лекції, узятій з його книги "Електрика і магнетизм". Коли ж Хідео Секі закінчує своє читання, світло гасне, і на великому екрані оживають яскраво розфарбовані діаграми. Відповідно до ритму зміни багатобарвних слайдів грає спокійна музика, спочатку "Air in G" Баха, потім "Часи року" Вівальді. Коли ж зникає останній кадр, студенти закривають очі і розслаблюються, слухаючи спеціально підібрану музику в стилі бароко. Знаходячись у такому комфортному стані, вони знову слухають, як професор повторює ту ж лекцію, але цього разу вже повільніше, дотримуючись ритмічних тактів музики.

А житель Нью-Йорка Б. Гамільтон довів на власному прикладі, що СН прекрасно працює, навіть якщо ви займаєтеся їм один, у своїй власній квартирі. Під час безпосередніх занять з СН Гамільтон спочатку відводить кілька хвилин для переходу до стану, "найкращого" для запам'ятовування знакової та графічної інформації. Він приводить своє тіло в стан повного комфорту, потім заспокоює свій розум і зосереджується, використовуючи всю повноту уяви; після цього він розв'язує кілька нескладних задач для розминки. Відчувши себе готовим до навчання, він умикає магнітофон і прослухує запис відповідно до заданого ритму, коли чотири секунди подання інформації чергуються з чотирма секундами повної тиші. За цих умов Гамільтон дихає синхронно з записом. Коли що-небудь говориться, він затримує подих, вдихаючи і видихаючи в моменти пауз. На додаток до ритму, інформація вимовляється з трьома різними голосовими інтонаціями – нормальною, тихою і приглушеною; голосною і командною, причому вони постійно чергуються. Під час кожного заняття Гамільтон умикає спеціальну касету з музикою для СН. Після цього він лягає і закриває очі. Тепер він знову прослуховує той же самий урок, але цього разу супроводжуваний музикою в стилі бароко з ритмом у 60 ударів на хвилину. У той час як чарівні звуки музики пронизують всю його істоту, Гамільтон легко переключається з тригонометрії на насичені твори Баха.

СН використовує **принцип задоволення, почуття радості, гарного настрою**, що може ініціюватися самостійно кожною людиною. При цьому почуття радості рекомендується витягати зі своєї пам'яті, воскрешаючи прекрасні моменти свого життя. Далі почуття радості може закріплюватися за допомогою "якоря" – методу, розробленого нейро-лінгвістичним програмуванням (НЛП), що дозволяє виробити умовний рефлекс радості, наприклад, на тлі певних дій. Повторення цих спеціальних дій (наприклад, схрещення пальців) може викликати потрібне відчуття. При цьому СН використовує і принцип релаксації, коли розум, знаходиться в робочому стані, а тіло розслаблене і наповнене позитивними емоціями. Можна згадати радість, що ви відчували, будучи дитиною, просянучись вранці у день вашого народження, очікуючи подарунків, іграшок, вечірки.

Серед викладачів прискореного навчання відповідно до інструкцій Г.К. Лозанова вже давно стало популярним навчати людей, як подружитися з відчуттям дитинства, що знаходиться усередині, при проведенні занять, під час яких ви можете навчатися так само ефективно, як і дитина. Одна з причин, чому в класах з СН використовуються танці, спів, малювання, ігри, – необхідність зруйнувати дорослу людину і знову відродити до життя дитину, яка є тією, котра від природи володіє надздібностями до навчання, характеризується відкритістю та свіжістю сприйняття.

Подібний метод переходу в потрібний для СН стан полягає у використанні "спускового гачка", (своєрідного "якоря"). Ч. Адамсон, викладач англійської, створив один з таких "гачків", використовувачи кілька квадратних метрів простору в класній кімнаті Шіцуока-інституту науки і технологи в місті Фукура в Японії. Студенти Адамсона уникали задавати питання англійською мовою. Як він міг стимулювати їх робити це? Коли його учні задавали хоч якісь питання, він переходив на ту ділянку аудиторії, де звичайно не стояв. І коли питання не задавалися, він знову йшов на це ж саме місце, якого в інший час уникав. Незабаром для того, щоб перевести клас у стан задавання питань, йому було досить перейти на певну частину аудиторії. Зрозуміло, що за цією методикою можна створювати "спускові гачки" як для себе, так і для інших, незліченною безліччю способів, використовуючи для цього жести, голос, позицію і навіть відкашлюватись<sup>3</sup>.

Ще один метод ініціації потрібних станів розробив Л. Сільверман з Нью-Йорка, що є дослідником "порад" з підсвідомості. Підсвідомі поради (впливи), звичайно у візуальній чи аудіоформі, це те, що надходить до нас за гранню свідомого сприйняття. Для того щоб перевірити, як підсвідомі поради впливають на процес навчання, Л. Сільверман і Р.Брайан-Такер свідомо вибрали несприятливе середовище. В одній спеціальній шкоді **вони попросили 64 підлітки з порушеною психікою і карним минулим три рази на тиждень дивитися у світловий прилад, тахістоскоп**. Принцип його дії заснований на **чергуванні спалаху і тіньми. На задній стінці цього приладу була написана фраза, але спалах світла був такий короткий, що вона не сприймалася на свідомому рівні**. Через кілька тижнів роботи за такою методикою хлопці здавали стандартний тест з читання, і тут з'ясувалося, що вони **стали читати краще**. Їхні результати виявилися значно вищими, ніж результати контрольної групи. Крім того, незрівнянно **зросли їхні успіхи з математики**

<sup>3</sup> Гриндер Д. Формирование транса: Пер. с англ. / Д. Гриндер, Р. Бэндлер. – М.: Каас, 1994. – 272 с.; Гриндер М. Исправление школьного конвеера / М. Гриндер. – Нью-Йорк, 1994. – 195 с.

і відповідно обсяг виконуваних ними домашніх завдань. І навіть їхня поведінка поза уроками покращилася.

Застосування даного методу для дорослих мало теж сприятливий вплив. Коли експериментатори нарешті відкрили учням послання, що діяло на їхнє внутрішнє мислення, то учні були приємно здивовані, але аж ніяк не шоковані. Досить абсурдне послання говорило: **"Ненька і я – нероздільні"**. Уже протягом 25 років це вставне повідомлення ("ненька") допомагає у зниженні ваги, у грі, у досягненні успіхів по математиці. У якості підсвідомого "спускового гачка" можна використовувати безліч послань, однак "ненька" виявилася одним з найбільш ефективних. Психологи присвятили не одну статтю поясненню причин, чому саме ненька робить такий ефект. Одне з пояснень полягає в тім, що це слово вводить людину в резонансний синергетичний стан, у сферу єдності з Усесвітом (матір'ю) і повноти існування. Варто сказати, що "ненька" – це тільки невелика частина з величезного набору впливу на підсвідомість, який може використовуватися з метою навчання. Слід сказати, що будь-який метод впливу на свідомість людини через її підсвідомість може бути використаним для навчання.

Так Т. Махоні використовує принцип поєднання музики СН з підсвідомими посланнями, що значно активізує вплив, коли музика і ритмічне повторення значно підсилюють ефект послань. При цьому, як засвідчили експерименти, ефект підсилюється, якщо включити в музику **мотив прощення**. Наприклад, загалом запис може звучати так **"Ненька і я єдині. Я прощаю неньку за те, що вона ..."** (Пропуск можна заповнити, приміром, фразою "чекала від мене занадто багато".) За цією фразою має йти: "Я прощаю неньку за те, що вона не чекала від мене багато. Я прощаю себе за те, що я чекав від себе багато. Я прощаю себе за те, що не чекав від себе так багато. Я переходжу межі, очікуючи від себе занадто багато". У такий спосіб можна перелічувати реальні особистості, що зустрічалися у житті.

На одну музичну касету Т. Махоні поміщає до двохсот послань, окремі з яких тісно взаємно пов'язані. Вона з'ясувала: для того, щоб розум зміг обробити послання та трансформувати поведінку людини для одержання кращих результатів, необхідне прослуховування таких касет понад тиждень. Даний принцип може використовуватися й у процесі вивчення конкретних дисциплін. Так, якщо людина хоче допомогти собі у вивченні, наприклад, **іспанської мови**, Т.Махоні радить використовувати техніки СН під час пильнування. Потім, коли ви починаєте засинати, спробуйте злитися з іспанською мовою, уявіть собі, що вивчення іспанської – це задоволення. Скажіть собі: **"Іспанська дається мені легко, без зусиль, я чую іспанські інтонації, жести легко лягають на іспанські фрази, я говорю швидко..."**. Махоні з'ясувала, що такий подвійний підхід дозволяє людям успішно здавати іспити і тести.

Отже, створення власних касет з потрібними посланнями для підсвідомості дозволяє досягти успіху в тій або іншій професійній діяльності, при цьому людина буде чути свій власний голос (Махоні з'ясувала, що якщо використовується чужий голос, то підсвідомість легше сприймає жіночий, а не чоловічий). Було також з'ясовано, що послання можна інтегрувати у психіку людини і під час сну.

СН використовує і метод самодистанціювання (дисоціації), коли людина **персоналізує свою підсвідомість з уявним "Джорджем" і вчиться спілкуватися з ним, переводити свої проблеми в таке русло, щоб "Джордж" вирішував їх**. Наприклад, під час іспитів (після того, як ви подумки відповісте на питання усе, що знаєте) пропонується закрити очі, вісім разів повільно і глибоко вдихнути і попросити "Джорджа" увести необхідні відповіді у вашу свідомість.

Особливе місце в СН займає музика, що дозволяє розкривати внутрішні ресурси психіки людини. Дослідники з'ясували, що деякі види музики, написаної композиторами минулих століть, які творили в стилі бароко (наприклад **Вівальді, Телеман і Бах**), впливають на розум і пам'ять. Ці старі майстри створювали музику у відповідності до спеціальних формул, які з давніх часів передавалися з покоління в покоління музичними школами.

Дослідники з'ясували, що саме частина з повільним темпом творів бароко – **largo**, або **andante** з темпом, який варіюється від **55 до 65 ударів на хвилину** – дає посилення навчального ефекту. Композитори бароко часто створювали цю повільну, заспокійливу, безтурботну музику для струнних інструментів, таких як скрипка, мандоліна, гітара, клавесин, що дають звуки, багаті на природні високочастотні гармоніки. Сьогодні відомо, що ці високочастотні звуки буквально фізично впливають енергію в мозок і тіло людини.

Створюється враження, що **повільна музика бароко синхронізує роботу тіла і мозку**. Музика ініціює в людині стан активного відпочинку. Вважається, що **розслаблене тіло плюс насторожений розум є ідеальним станом для найкращої продуктивності**. При цьому виявляється синергетичний ефект з'єднання процесів збудження і гальмування.

У цілому дослідження свідчать: **синхронізація функцій півкуль головного мозку** (до чого за допомогою музики СН можна прийти протягом декількох хвилин) є основою дзен-медитації. Така синхронізація робить діяльність мозку людини цілеспрямованою й надпродуктивною.

До подібного висновку дійшов і Г. Лозанов, який з'ясував, що названа їм "математичною"

повільна музика в стилі бароко здатна викликати в учнів у стан збудженої розслабленості, тобто з'єднувати функціонально полярні процеси організму. Саме тут він побачив метод індукування оптимального стану для навчання. Такий "музичний" стан здатен замінити стан сну, необхідного при **навчанні під час сну**. Таке прискорене навчання можна проводити всюди, коли студенти, що прослуховують спеціальну музику, досягають оптимального функціонального стану непомітно для себе, без впливу якихось зримих джерел: гіпнотичного навіювання, механічного збудження; через періодичний спалах світла або періодично повторювані звуки, без використання прийомів йоги. Прослуховування розслаблюючої повільної музики бароко дало можливість цьому методі знайти широке застосування в різних галузях освіти <sup>4</sup>.

Г. Лозанов переконаний, що людська пам'ять не має границь. Його експерименти з використанням гіпнозу показали, що всі ми володіємо надпам'яттю, що ініціюється нашою підсвідомістю. А. Новак і Г. Лозанов змогли зв'язати воедино різні дані й побудувати цільну систему суггестологічної освіти, що дозволяє засвоювати великі масиви інформації. Як і під час навчання у сні, інформація тут подається шляхом чотирьохсекундного потоку інформації, який переривається чотирьохсекундними паузами. Кожен "блок інформації" повинен складатися не більш, ніж із семи або восьми слів (правило  $7 \pm 2$ ). Як і при навчанні у сні, тут використовується спеціальна інтонація. **Дослідники обчислили ідеальне число повторень, тривалість уроку, послідовність подачі матеріалу**. Тести показали, що музика, написана для струнних інструментів із властивим їй багатством гармонійних обертонів, дає кращі результати порівняно з музикою, написаною для духових інструментів, горнів або органа. Повільний її темп також додає внутрішній зміст відчуттю "розширення часу". А поєднання читання текстового матеріалу з прослуховуванням спеціальної музики пов'язувало воедино діяльність правої і лівої півкуль мозку, і, як з'ясував Г. Лозанов, при цьому дані чітко закарбовувалися у пам'яті.

Використовувана послідовність з "активного" концерту і наступного за ним "пасивного", складеного з повільної музики в стилі бароко, являла собою комбінацію, що здійснює на людину "вибуховий" вплив.

Основні складники музики, що зможе допомогти нам прожити без стресів перераховані нижче:

- Темп у 60 ударів на хвилину, який нейтралізує роздратування, поліпшує пам'ять та дозволяє легко взаємодіяти з підсвідомістю.
- Певні послідовності звуків і гармонік, що вводять у стан резонансу з гармонійними елементами у Всесвіті.
- "Ударні" частоти, що допомагають сконцентруватися.
- Високочастотні звуки, що наділяють енергією наші розум і тіло і допомагають розв'язати цілу низку проблем.

Можна говорити і про таку технологію впливу музики, де використовується "активний" концерт СН, що являє собою написану у високому темпі понадвисокочастотну класичну музику, як, наприклад, концерти і симфонії Моцарта для скрипки. Для того, щоб займатися СН за допомогою цієї музики, пропонується записати весь текст матеріалу, що вивчається, разом з фоновою музикою, при цьому нова інформація буде посилено передаватися в мозок за допомогою життєво важливих для розуму високочастотних звуків, що, як вважають деякі дослідники, виконують функцію енергетичної підзарядки нашого тіла. Цей концерт СН – особливо якщо використовується добірка з творів Моцарта – складається з музики зі спектром частот від 7000 до 8000 гц, який, як було показано в результаті досліджень, робить максимально швидко підзарядку мозку. Музика для струнних інструментів, використовувана в першому 60-тактовому концерті СН, має звуковий спектр до 5000 Гц. Для активного концерту пропонується використовувати всю конкретну симфонію або концерт, а не фрагменти з нього, як при використанні повільної музики в стилі бароко

Коли ваш матеріал для вивчення записується зверху високочастотної музики, послідовність музики, мелодії і її динаміка (тихі і голосні ділянки і соло для різних інструментів) змішуються з навчальним матеріалом, щоб допомогти закріпити матеріал у пам'яті.

Нескінченна розмаїтість почуттів та емоцій людини є частиною СН, що спрямоване на активізацію і синергійну активізацію всіх аналізаторів чуттів, емоцій, уяви. Тут навчальна інформація може бути підкріплена запахами. Так можна користуватися кольоровими маркерами з різними запахами, що фіксують окремі види навчальної діяльності (наприклад, коли учні пишуть диктант, вони можуть користуватися маркерами теплої колірної гами з запахом лимона, а коли роблять арифметичні задачі – маркерами холодної колірної гами із запахом вишні. Було показано, що під час іспиту такий метод допомагає учням більш успішно справитися з завданнями.

М. Ленг з університету Айдахо проводила уроки СН зі своїм маленьким сином на фоні **приємного запаху парфумів**. Ф. Стауб з Єльського університету використовує принцип **"навчання**

<sup>4</sup> Лозанов Г.К. Сущность, история и экспериментальные перспективы суггестопедической системы при обучении иностранным языкам // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. – М.: Изд. МГПИИЯ им. М.Тереза. – Вып. 3, 1977. – С. 45–78.; Лозанов Г. К. Суггестология. – София : Наука и искусство. – 1971. – 517 с.

**за допомогою запахів**". Так він просить студентів свого курсу вивчити набір слів зі словника, і в той час як вони заучують цей список, кімната починає наповнятися важким, солодким запахом шоколаду, що провокує слиновиділення. І хоча Ф. Стауб не просив студентів визубрити ці слова, через два дні він перевіряв, наскільки добре вони їх запам'ятали. І знову в повітрі висів солодкий запах шоколаду. Виявилося, що ті, хто вдихав запах шоколаду як під час навчання, так і під час тестування, запам'ятали слова набагато краще, ніж студенти з груп, де не застосовувався шоколадний запах. Ф. Стауб пропонує асоціювати різні аромати з різними предметами навчання.

Дослідники з Канади також дійшли висновку, що запах поліпшує словникову пам'ять. Вони використовували для досліджень **парфуми й есенцію жасмину**. З'ясувалося, що пробудження пам'яті не залежить від конкретного запаху, що вдихають студенти; знов-таки ключовим було застосування того самого запаху як під час навчання, так і при відтворенні матеріалу. Вивчаючи можливості запаху, Ф. Стауб перейшов до промислових досліджень. Крім всього іншого, він працює над використанням різкого запаху при підготовці команд пілотів у випадках позаштатних ситуацій. План підготовки передбачає таку схему: виникає небезпечна ситуація, і одночасно із загорянням попереджувальних вогнів з'являється запах, що змушує команду прореагувати і згадати необхідне якнайшвидше. На відміну від інших відчуттів, запах впливає безпосередньо на мозок.

Варто сказати, що запахи, впливають на кінестетичну сферу людини, що є базовою, оскільки **спочатку народжена дитина володіє тільки кінестетичними можливостями**, у той час як її слух і зір починають функціонувати через певний проміжок часу, немовби відокремлюючись від кінестетики. Тому кінестетичні аналізатори можна вважати синергійним перцептивним полем, у сфері якого активізуються пам'ять про натальний і ранній постнатальний періоди розвитку людини, які можна визначити як "райські". На цьому принципі працюють ароматерапевти. Як довели психологи Кембриджу, від запаху ромашки значно зростала здатність людей запам'ятовувати живі позитивні образи. Ромашка також поліпшує настрій людей і знижує виникнення негативних фантазій і сцен із гнітючим враженням.

Ще один зі шляхів СН – це **рольові тренінги**, що дозволяють звільнитися від принципу ототожнення себе зі своїми соціальними ролями, що розвивають уміння використовувати ресурси різних ролей. Найшвидший шлях до формування певного вміння – це уявити себе іншою людиною і перейняти її здібності, стиль поведінки та діяльності, завдяки цьому копіюється й функціональний стиль організму. Така рольова підготовка може проходити на рівні гіпнотичного трансу. Тут можна говорити про **метод "штучної реінкарнації" В.М. Райкова**, спрямований на виявлення і розвиток прихованих талантів людини. За допомогою цього методу в студентів, що вивчають, наприклад, природничі науки, чия здатність до малювання обмежувалася вмінням виконати олівцем нескладний рисунок, раптово з'являвся талант у галузі образотворчого мистецтва, а для деяких з них воно навіть стало професією. Коли В.М. Райков переводив їх в інший стан (це була **нова форма глибокого, але активного гіпнозу**), вони починали цілком відчувати себе Пікассо, Рембрандтом або Рафаелем, і здавалося, що талант виникає просто нізвідки. У постгіпнотичному стані деякий рівень умінь, що був ініційований у гіпнотичному трансі, залишається.

Штучна реінкарнація допомагає наділяти людину вміннями та інформацією, що виникають ніби з повітря, активізувати латентні ресурси людської психіки. Експерименти засвідчують, щоб активізувати ці ресурси, нам іноді необхідно відсторонитися від свого життєвого шляху. При цьому таке порушення ідентифікації особистості пробуджує певні здібності, оскільки такий досвід дозволяє проникнути в безмежні схованки "колективної підсвідомості". Створюється враження, що **люди з розвинутою сферою уяви можуть черпати знання з колективної підсвідомості**. Саме тому телефон практично одночасно винайшли п'ять чоловік, і саме з цієї причини Т. Едісона у свій час звинувачували в тому, що він телепатичним чином читає думки інших учених.

Р. Уоллес використовувала у своїй роботі принцип перевтілення, названий "Голова ретельного спостерігача". Учням Уоллес подобалося ставати "поліпшеною версією самих себе", використовуючи очі, почуття і розум спостерігача для такого ж ретельного розуміння будь-якої ситуації, як і спостерігач. Уоллес розробила свого "ретельного спостерігача" на основі книги Венгера **"Надягаючи голову генія"**. Слід сказати, що така заміна голів – це перевірений часом метод, що використовували як індуїстські, так і західні вчителі вже багато століть.

Даний висновок укладається в пояснювальну модель Р. Шелдрейка, автора теорії **"морфічного резонансу"** і багатьох інших подібних теоретичних побудов<sup>5</sup>. Вони базуються на новій нелінійній синергетичній науковій парадигмі, яка виявляється у роботах О.Г. Гурвича, І.Р. Пригожина, Р. Шелдрейка, А. Янга, Ф. Чу, Д. Бома, К. Прибрама, Ф. Капри, Ст. Грофа, В.П. Казначеева та ін. й створює ситуацію, коли "західна наука наближається до зсуву парадигми... зсуву, який змінить наші поняття про реальність та людську природу, який перекине міст через пролом між древньою мудрістю

<sup>5</sup> Гурвич А.Г. Теория биологического поля. – М.: Госиздат, 1944. – 155 с.; Sheldrake R.A. New Science of Life: The Hypothesis of Formative Causation. – Los Angeles, Cal.: J.P. Tarcher, 1981. – 456 p.

та сучасною наукою, примирить східну духовність із західним догматизмом”<sup>6</sup>. “Формуюча причинність” Р. Шелдрейка<sup>7</sup> на рівні езотерики співвідноситься з “астральним тілом” як посередником між фізичним та ментальним аспектами людини, при цьому астральне тіло розуміється як “матриця”, за схемою якої створюється фізичне тіло<sup>8</sup>. Ця концептуальна побудова співвідноситься з розумінням Всесвіту як холодного універсуму, за Д. Бомом, К. Прібрамом та багатьма іншими подібними теоретичними конструктами.

Відзначимо, що резонансне навчання як навчальна технологія залежить від перебування у стані відповідного **резонансу**. Зсув стану для настроювання на інформаційний потік подібний переключенню між різними станціями на радіоприймачі – це стара езотерична ідея, що Шелдрейк розглянув з наукової позиції. За допомогою теорії Шелдрейка можна пояснити, як геніальні фізики одержують величезну кількість інформації, що повинна була б знаходитись за межею їхнього розуміння. Гіпнотичні стани якоюсь мірою підтверджують ідею резонансного навчання.

Як і В.Л. Райков, український викладач методів прискореного навчання В. Стефанішин, допомагав виявити нові грані і здібності розуму за допомогою **гіпнотичних станів**. У Київському НДІ психології він досліджував розвиток за допомогою гіпнозу. У глибокому трансі людям навіювалось, що час для них тече дуже швидко, так що вони просувалися в майбутнє на дні, місяці, роки. Їм постійно задавалися питання: “Що ви робите? Що відбувається?”. А після виведення з гіпнозу їх запитували про те, яким вони бачать зараз своє майбутнє, і записували мрії. Відповідно до досліджень В. Стефанішина, **погляд на майбутнє з гіпнотичного стану виявлявся ближче до реальності, ніж мрії цих людей і їхнє проорокування у звичайному стані**.

Коли В. Стефанішин за допомогою гіпнотичного впливу створював мандрівників у часі, то деякі з них змогли перебороти, здавалося б, непрохідні бар’єри і говорили про свій стан до народження і після смерті. Дослідник дійшов висновку, що розум існує в п’ятирозмірному часі, який може бути класифікований як незвіданий потенціал.

Як і багато інших вітчизняних учених, В. Стефанішин намагався використати стан глибокого трансу для прискорення навчання. Так, наприклад, увівши тринадцятилітнього хлопчика в сомнамбулічний стан, він ліквідував усі бар’єри, що заважали йому вивчати геометрію, і перетворив його на компетентного професіонала. Але В. Стефанішин, як і Г. Лозанов, був упевнений, що індивідуальне навчання змінювати власний стан є набагато більш безпечним і, якщо говорити про довгострокове запам’ятовування, є більш ефективним підходом. Однією з причин, чому Г. Лозанов, який добре володів гіпнозом, розробив суггестологію і суггестопедію, була спроба уникнути деструктивного впливу глибокого трансу на розум людини.

У загальному значенні слова, СН – це будь-яка система прискореного навчання, що знижує стрес, поліпшує пам’ять і здібності, задіює як свідомість, так і підсвідомість, поліпшує характеристики особистості в цілому, зміцнює здоров’я і збільшує творчий потенціал.

Пропонована конкретна форма СН для досягнення цих цілей використовує наступні методики: психологічну релаксацію і методи, що задіюють уяву для зняття стресу і приведення системи розум-тіло в найкращий стан для СН; 60-тактову музику в стилі бароко, що зменшує дію стресу і створює “якір” у пам’яті; дані, які вивчаються, розбиті на короткі “звукотактні” відрізки, що подаються ритмічно й інтонаційно під повільну музику у стилі бароко. Також рекомендується використовувати спеціальні концерти високочастотної музики і читання текстів з виразом – це допоможе сповнити мозок енергією і провести балансування мозкової діяльності.

Згідно рекомендаціям СН, для того щоб прискорити навчання, на першому етапі необхідно сповільнити ритми життєдіяльності тіла, залишаючи розум у стані постійної готовності до роботи, – це і є перехід у стан, оптимальний для СН. У рамках цієї методики досягнення такого стану передбачає звільнення від усіх стресових відчуттів і напруги в тілі; розслаблення тіла та мозку від хвилювання і дратівливості; фіксування найбільш вдалих моментів життя, що приводить до виникнення позитивних емоцій, радості, задоволення; дихання у такому режимі, що збільшує приплив кисню до мозку і синхронізує роботу обох його півкуль.

У цьому контексті можна говорити і про **метод Мюллера, який** вважається високоефективною, оскільки впливає на свідоме і несвідоме. Основними процесами тут є здатність до наднавчання і наявність голографічної пам’яті. Щоб їх активувати, необхідно прийняти рівне положення тіла, розслабитися і запевнити себе в тому, що ви вже вільно говорите англійською мовою. Вважається, якщо все зроблено правильно, ви легко заговорите англійською.

Тут можна говорити і про **суггестокібернетичну інтегральну технологію**, що ґрунтується на

<sup>6</sup> Гроф С. Путешествие в поисках себя. – М. : Изд. ИТП, 1994. – 342 с. - С. 24.

<sup>7</sup> Ромен А.Е. О некоторых аспектах биоэнергетики // Некоторые вопросы биодинамики и биоэнергетики организма в норме и патологии, биостимуляция лазерным излучением. – Алма-Ата, 1972. – С. 47.; Преображенский Б.В. Телеология и каузальная феноменология в познании морфологии живого // Вопросы философии. – 1983. – № 4. – С. 76–86.; Прибрам К. Языки мозга: Экспериментальные парадоксы и принципы нейропсихологии. – М.: Прогресс, 1975. – 464 с.

<sup>8</sup> Дмитриевский И.М. Магнитно-резонансный механизм слабых взаимодействий и возможности его использования при анализе загадочных явлений природы. Ноосферное сознание. – Хабаровск, 1998. – 348 с. – С. 220.

феномені гіпермнезії. Метод передбачає тривалий процес "занурення" учнів/студентів в іншомовний матеріал. Метод "занурення" реалізується тут у доволі штучному мовному середовищі, де використовується обмежений і чітко визначений лексико-граматичний матеріал, який засвоюється через дидактичні ігри та театральну активність.

### **Технологія «Інтел» (інтелектуальна) (технологія «25 кадру»)**

*Технологія «Інтел» (технологія «25 кадру»)* – технологія вивчення ІМ з використанням змінених станів свідомості. В її основі лежить ефект гіпермнезії (понадзапам'ятовування), яке в 1000 разів, на думку авторів, перевищує норму. Технологію розроблено в Академії наук СРСР в 1987 році і продемонстровано вперше на Московській міжнародній виставці відеокібернетичних засобів "Експолінгва-86". Технологія базується на так званому "ефекті 25 кадру". Навчання за вказаною технологією має такі етапи. На уроці використовується відеокасета і телевізор. Перші 15 хвилин учень спостерігає за екраном, на якому миготять пари слів із швидкістю 25 кадрів за секунду (етап "бачу"). На наступному етапі ("бачу і чую") слова подаються у звичному режимі і в озвученому варіанті. На третьому етапі ("працюю") учень бачить слова на екрані і перекладає їх. Вважається, що після 60-70 годин роботи словарний іншомовний запас може становити 7000 слів та виразів. При цьому він зберігається в пам'яті довгі роки.

Ефект 25 кадру (або "кадру-невидимки") виявляється не тільки в площині відео-, але й аудіоряду. У сфері цифрової технології опрацювання звука використовується принцип звукових зрізів, або принцип квантування звука за часом (мінімальна частота – 44100 зрізів на секунду, що, сприймається людиною як безупинне звучання). Зрозуміло, що в такий аудіоряд, поданий як набір звукових зрізів, можна, за принципом ефекту 25 кадру, внести будь-яку звукову інформацію сугестивного характеру.

Потрібно сказати, що "кадру-невидимка" може бути позбавлений зорової інформації, тобто бути абсолютно чорним. У такий спосіб може імітуватися світлове мигтіння на дискотеці, коли в зйомку урізуються чорні кадри на білому сюжетному фоні. Частоти коливання яркісного сигналу при цьому можуть збігатися з ритмами нейронної активності головного мозку людини, спливаючи на її певним чином. Так у 1997 році в Японії від перегляду невинного з точки зору сюжету мультфільму біля 700 дітей і чимало дорослих потрапили в лікарні з епілептичними припадками.

У цьому зв'язку можна говорити про таку відеотехнологію: на стандартний телевізійний сигнал може бути накладене нове зображення, наприклад, геометрична фігура, що біжить по екрані і виписує концентричні кола настільки швидко, що людина на свідомому рівні її не помічає. Якщо людина встигає неусвідомлено схопити поглядом цю геометричну фігуру, то гра концентричних кіл її може заворожити. Тут спостерігається ефект поєднання сигналів на свідомому і підсвідомому рівнях сприйняття, що може "сугестувати" інформацію, яка сприймається на свідомому рівні.

### **Експрес-технологія Ілони Давидової**

*Експрес-технологія Ілони Давидової* (розроблена в 90-і роки ХХ ст.) полягає у прослуховуванні з аудіокасет спеціальних текстів. Тексти мають тематичний характер і кожна з касет (60-90 хвилин) присвячується одній з тем із сфери побутового спілкування. потрібно напружено працювати, а це витримують далеко не всі. Явище гіпермнезії, яке виникає в результаті використання спеціальних звукових сигналів, що впливають на підсвідомість, не отримало поки що переконливого експериментального підтвердження.

Цей метод, як і два наведених вище, є "психологічним", "іраціональним". Однак його ефективність вельми перебільшена. Проаналізуємо даний метод. Він використовує інформацію, що записана на магнітофонній плівці та подається слухачам. Ця інформація розподіляється серед двох каналів: вербального (частота звука тут у межах вербальної частоти) та екстравербального (частота звука тут більше вербальної – понад 20 тис. герц).

У межах вербального каналу інформація, яка пред'являється, приймається на рівні нормальних порогів відчуттів слухового аналізатора. В межах екстравербального каналу інформація, що подається, сприймається на рівні, близькому до надпорогових відчуттів та виступає через це у вигляді чинника, що сприяє вмиканню механізмів сугестії, навіювання.

Тут діє правило: те, що сприймається критично, на рівні лівопівкульової рефлексії, не може виступати як навіювання.

Те ж, що сприймається некритично, на рівні правої півкулі мозку людини, може поставати сугестивним фактором.

Не є секретом, що звук, поданий з екстравербальною частотою, який не може нести вербальної (лівопівкульової) інформації, спричиняє сугестивний вплив на людину.

Таким чином, суть методу І. Давидової полягає в тому, що людині пред'являється інформація

на двох рівнях: на вербальному, де вона сприймається лівою вербальною півкулею 78, та на рівні екстравербальному, підсвідомому, де інформація сприймається головним чином правою півкулею, яка функціонує у площині підсвідомого 79. Відомо, що інформація, котра сприймається на рівні підсвідомості, виступає як сугестивний чинник, як "керівництво до дії".

Ось чому спеціальний високочастотний сигнал ("subliminal message"), котрий подається по екстравербальному каналу, може виступати у якості активізатора механізмів підсвідомого відображення та освоєння дійсності. При цьому даний високочастотний сигнал, як ми вважаємо, "віддзеркалює", модулює вербальний сигнал, що подається на вербальному рівні і який, таким чином, може сприйматися некритично, що сприяє його засвоєнню.

### Гіпнопедія

**Гіпнопедія** – технологія навчання у стані гіпнотичного трансу, а також під час сну – була популярною в методиці навчання ІМ у 60-70-х рр. минулого століття. Технологія розроблена в Інституті мовознавства ім. О.О.Потебні АН України та в КДУ ім. Т.Шевченка застосовується для введення уві сні інформації шляхом використання чотириелементного комплексу (триразова імітація навчальної програми та одинадцятиразова трансляція програм и перед пробудженням). Апологети цієї технології стверджують, що заучування лексики скорочується в декілька разів.

Психофізіологічна суть **гіпнозу** повністю не розкрита 75, проте можна однозначно констатувати, що гіпнотичний транс значною мірою знижує вольовий потенціал особистості, приводить до стану звуженої свідомості. Але саме чинник волевиявлення та пов'язаний з ним фактор цілепокладання складають основу функціонування особистісного початку людини. З іншого боку, людина як особистість формується на ґрунті аналітико-вербального, абстрактно-логічного мислення, відображення та опанування дійсності.

Таким чином, гіпнотичний транс знижує вербально-логічний, мовний потенціал людини. Ось чому гіпнотичний стан навряд чи може стимулювати розвиток вербально-логічного, свідомого компоненту мовної комунікації. Він може використовуватися для навіювання тих чи інших психологічних установок, що однак підриває статус свідомості як волевиявляючого та цілепокладаючого початку людини.

Очевидно, використання гіпнозу гальмує розвиток дітей як особистостей. Хоча треба додати, що при інтенсивному (комунікативному) вивченні іноземної мови активізується саме права півкуля мозку людини, яка активна у гіпнотичному трансі.

Існують так звані трансівні методики, які можуть бути застосовні в освітньому процесі. Вони передбачають використання декількох технологій, перша з яких пов'язана з недирективними формами гіпнозу, одним із засновників яких був М. Еріксон. Ця методика передбачає формування трансу як за допомогою вставних повідомлень (сигналів), що не попадають у поле свідомості, так і за допомогою образного матеріалу, яким представляється, кодується пропонується інформація, що спрямована на досягнення відповідної психічної і соматичної корекції. Ще одним способом наведення трансу є техніка підстроювання НЛП, що передбачає використання "якоря" – будь-якої дії, що не попадає в поле свідомого сприйняття і виявляє ефект умовнорефлекторного зв'язування нервово-психічних станів з "тригером" – дією, що може "включати", генерувати цей стан через якийсь час за бажанням особи, що використовує "якір". Інша техніка недирективного гіпнозу використовує перехідні фази психічного континуума, так звані моменти коливання уваги або взагалі – зміни будь-якого психічного стану. Дану перехідну фазу можна індукувати, тобто викликати навмисно, змінюючи лад навчальної активності учнів і студентів.

### Сугестопедична технологія

Сугестопедична технологія/метод болгарського сугестолога Г. К. Лозанова. Сугестія (від лат. *suggestis* – навіювання) – це процес впливу на психічну сферу людини, пов'язаний зі зниженням усвідомлюваності та критичності під час впливу і реалізації навіюваного змісту (активність правої півкулі), з відсутністю цілеспрямованого активного його розуміння, розгорнутого логічного аналізу. Такий вплив може відбуватися в нормальному стані свідомості або гіпнотичному. Індивід може здійснювати подібний вплив на самого себе (самонавіювання) <sup>9</sup>.

Сугестопедичний метод був вельми популярним у нас та за кордоном. Однак цей метод незабаром зійшов нанівець. У пресі навіть з'явилися повідомлення, що метод Лозанова дискредитував себе. Виявилось, що багато людей, котрі брали участь в експериментах Г.К.Лозанова, через 5–10 років мов би почали страждати від різних фізіологічних порушень. Висловлювались думки, що метод сугесто-релаксаційного "занурення" порушує механізми психофізіологічної регуляції та гомеостазу.

<sup>9</sup> Пальчевський, С. С. Сугестопедагогіка / С. С. Пальчевський. – Рівне: РДГУ, 2002. – С. 10.



Спробуємо розібратися у цій проблемі.

Психологічна основа методу Г. К. Лозанова впливає з ефекту сенсорної депривації ("сенсорного голоду"), який достатньо вивчений психологічною наукою<sup>10</sup>. Відомо, що сенсорна депривація супроводжується емоційною лабільністю, відкритістю; спостерігається активізація процесів уявлення, з'являється потреба в аферентації, в зорових стимулах (що подібно до почуття голоду), а задоволення їх подібно до почуття насичення. Таким чином, можна констатувати, що "сенсорний голод" призводить до зниження порогів відчуттів, за цих умов інформація зовнішнього середовища починає бути вельми жаданою для організму. Тим більше, що найважливішою вимогою його функціонування є сенсорна інервація, що активізує та забезпечує процеси гомеостазу<sup>11</sup>.

Наріжним засобом, який використовує Г. К. Лозанов, є досягнення стану м'язової та ментальної релаксації, яка створює фізіологічні умови для "сенсорного голоду", що розширює канал сприйняття та засвоєння вербальної інформації. Зрозуміло, що механізм саморегулювання організму прямо пов'язаний із впливом на нього сенсорно-вербальної інформації зовнішнього середовища, до якої організм виявляється особливо сприйнятливим саме в умовах сенсорної депривації, тобто у стані релаксації. Зрозуміло й те, що використання методу Г. К. Лозанова таїть в собі можливість порушення механізмів саморегуляції людського організму. Однак даний факт не може дискредитувати сам метод. Очевидно, необхідно розробити методику відновлення та підтримки організменого гомеостазу під час та після використання методу "релаксаційного заглиблення", який має багато спільного з методом навчання у стані гіпнозу.

Зараз сугестопедія може вважатися однією із складових сугестопедагогіки, що є педагогічним напрямом, який з навчально-виховною метою цілеспрямовано використовує різноманітні засоби навіювання у різних станах свідомості<sup>12</sup>. Сугестивна технологія передбачає навчання на основі механізму емоційного навіювання в стані, проміжному між сном та бадьорості, що вмикає стан надзапам'ятовування, котрий передбачає комплексне використання всіх вербальних і невербальних, зовнішніх і внутрішніх засобів сугестії (навіювання). Реалізація цієї технології передбачає створення особливих психолого-педагогічних умов навчання людини. Слід сказати, що для людини, яка реалізує цю методику, повинна мати високий авторитет, широку обізнаність, видатні особисті якості, силу переконання, вміння формувати інфантилізацію, тобто стан довіри, коли учень повністю доручає себе викладачеві. Він має використовувати двоплановість при введенні навчального матеріалу, коли кожне слово, яке несе самостійне смислове навантаження, супроводжується відповідною інтонацією, жестом, мімікою тощо, що виявляє синергетичний ефект сплавлення вербального та невербального аспектів спілкування. Для учня ж важливою є віра в реалізацію навчальних завдань, позитивне емоційне підкріплення за рахунок естетичних і комфортних умов. При цьому сам процес має мати форму "занурення" в навчальну дисципліну та реалізуватися у процесі концентрованого вивчення матеріалу, коли щодня вивчається тільки одна навчальна дисципліна по 4-6 годин упродовж 2-3 місяців тощо<sup>13</sup>.

У рамках сугестопедагогіки можна виділити напрями нижчого підпорядкування, кожний її яких певним чином зв'язаний із відповідним йому етапом розвитку сугестопедагогіки. Принципом, який визначає головні напрями сугестопедагогіки, є метод викладання нового навчального матеріалу, орієнтованого на довготривале запам'ятовування.

Таким чином, сугестопедичне навчання, як вважається, завдяки позитивним емоціям та приємному переживанню на тлі відсутності втоми та ефекту відпочинку, поліпшує пам'ять і сприяє прискоренню автоматизації в запам'ятовуванні нового навчального матеріалу, цей метод розкриває резерви цілісної особистості учня, має психофізіологічний і психолікувальний ефекти.

Вважається, що сугестопедія постає глобальною системою, яка цілеспрямовано використовує як усвідомлювані, так і неусвідомлювані форми інформації, оскільки помітну роль у виявленні резервних можливостей особистості відіграють периферійні канали сприйняття, неусвідомлені реакції, мотиви, потреби, неусвідомлені автоматизовані елементи в рамках свідомої діяльності.

Слід додати, що велике значення в сугестопедичній технології має не тільки глобальний, всеохоплюючий підхід до учня, а й до навчального змісту. Тому можна, разом з Г.К.Лозановим, стверджувати, що в основі сугестопедичної технології лежить "глобалізація плюс естетизація". З одного боку – спрямованість на цілісну живу істоту, а з іншого – використання засобів мистецтва з метою розкриття резервів пам'яті учня. Що стосується навчального матеріалу, то його глобалізація завдяки так званім глобальним темам, є використання принципу блокової подачі матеріалу, що має позитивний ефект завдяки функціональному сполученню півкульових стратегій: вивчення глобальної

<sup>10</sup> Лозанов Г. Сущность, история и экспериментальные перспективы суггестопедической системы при обучении иностранным языкам // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. – М.: Изд. МГПИИЯ им. М.Тереза. – Вып. 3, 1977.

<sup>11</sup> Психологические проблемы космических полетов. – М., 1979. – С. 35.

<sup>12</sup> Пальчевський С. С. Сугестопедагогіка. – Р.: Рівненський державний гуманітарний університет, 2002. – 393 с.

<sup>13</sup> Освітні технології: Навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кітченко, О. М. Любарська та ін.; За заг. ред. О. М. Пехоти. — К.: А.С.К., 2001. — 256 с.

теми передбачає, з одного боку, те, що учні отримують цілісне враження від матеріалу, який вони вивчили, а з іншого боку – одночасно дізнаються про деякі подробиці, конкретні часткові випадки, які згодом закріплюються, розширюються, інтегруючись у загальний контекст нової та старої інформації.

Як пише автор емоційно-смыслового методу інтенсивного вивчення іноземних мов, розробленого на базі сугестопедичної системи навчання І. Ю. Шехтер, гіпнопедія, сугестопедія, релаксопедія та ритмопедія – найпомітніші спроби розв'язання проблеми інтенсивного вивчення іноземних мов, коли "відмінною рисою цих нових напрямків є незвичайний спосіб пред'явлення матеріалу, орієнтований на запам'ятовування слів, фраз, текстів, зібрання правил тощо, обсяг яких у багато разів перевищує загальноприйняті норми. Основою для всіх цих спроб є той прийом впливу на мнестичні можливості учня, який характеризує кожний із цих напрямків окремо: орієнтація на функціональні можливості «сторожевого пункту» уві сні (гіпнопедія), сугестивні впливи (сугестопедія), прогресивна м'язова релаксація та аутогенне тренування (релаксопедія), організація перехідних станів біоритмів – гіпнотичних фаз (ритмопедія) і пов'язані з ними вихідні, що визначають конкретну "процедуру введення інформації"<sup>14</sup>.

#### ***І. В. Шувалова виокремлює низку позитивних сторін сугестопедії:***

1. Сугестопедична система навчання має у своїй основі глибинні фізіологічні корені. Спираючись на фундаментальні дослідження Т. Павлова, І. Сеченова, А. Ухтомського, Н. Введенського, вона зумовлює підвищену інтелектуальну й емоційну працездатність у навчальному процесі. Позитивним елементом «економічного принципу» (за І. Павловим) є те, що упродовж сугестопедичних сеансів має місце не тільки вплив в усвідомленому реєстрі свідомості, а й у неусвідомлених реєстрах, надпорогових.

2. Сугестопедія створює можливість широкого застосування у масовій навчальній практиці засобів психотерапії, що певним чином зумовлює явище гіпермнезії завдяки, в першу чергу, паралельному надходженню інформації на свідомому і неусвідомленому рівнях і створенню установки на активізацію резервів особистості. Враховуються психотерапевтичні чинники наявності асугестивних бар'єрів як психічних захисних механізмів особистості і пропонуються засоби сугестування, які витікають із можливостей неспецифічної психічної реактивності.

3. Психологічну основу нової навчальної системи склали досягнення школи Л. Виготського з виявлення зв'язку між уявою і пам'яттю, мисленням і мовою; відкрите А. Лурія явище синестезії; принцип активності навчання, запропонований Л. Виготським; теорія психологічної установки Д. Узнадзе. Цілковито виправданим є твердження Г. Лозанова стосовно того факту, що навчання не може бути побудоване на протиставленні усвідомленого і неусвідомленого, а тільки на визнанні їхньої єдності.

4. Сугестопедична навчальна система на уроках іноземних мов допомагає учням засвоювати велику кількість мовних одиниць, виробляє здатність активно використовувати мовний «запас» у спілкуванні на іноземній мові, поліпшує розуміння іноземної мови, виробляє уміння гнучко варіювати спілкування, переносити засвоєні мовні одиниці в інші ситуації.

5. Сугестопедичне навчання високомотивоване. Цьому сприяє психологічна безпека учня на уроці, зняття комунікативних бар'єрів, автоматизація навичок, внутрішня радість, яка йде від відчуття розширення власних можливостей.

6. Сугестопедія Г. Лозанова повертає до життя забуті колективні форми навчання, запропоновані у свій час Л. Виготським, сприяє соціальній адаптації особистості і переборенню труднощів спілкування. Г. Лозанов першим поставив і успішно вирішив питання про необхідність керівництва з боку учителя спілкуванням. Це поняття було введено у дидактику і методику навчання.

7. Ефективність сугестопедичної системи навчання полягає у її спрямованості на комплексний розвиток особистості учня, на одночасний розвиток інтелектуальних, емоційних і мотиваційних її сторін. Крім цього, для неї характерна психогігієнічна і психопрофілактична спрямованість<sup>15</sup>.

Отже, в основі сугестопедичної технології знаходиться три головних принципи: 1) принцип радості, ненапруженості та концентративної психорелаксації; 2) принцип єдності свідомого-парасвідомого та інтегральної мозкової активації; 3) принцип сугестивного взаємозв'язку на рівні резервного комплексу.

Важливим є перший принцип, який передбачає відчуття радості від навчання, психічну релаксацію і ненапружену концентрацію, оскільки сугестопедія вчить, що для концентрації уваги людині не потрібне психічне, а, навпаки, доцільний психічний спокій, стан розслабленості. Що ж стосується радості, то вона є обов'язковою умовою медитативного стану, який, як ми вже писали, спонукає функціональні можливості півкуль головного мозку людини, коли протилежні функції, такі як збудження та розслаблення, приходять до "загального знаменника". Тому визначається, що у сугестопедії важливою є психічна релаксація, яка передбачає поєднання концентрації з психічною

<sup>14</sup> Шехтер І. Ю. Подход к обучению языку // Актуальные проблемы учебного процесса. – М.: Изд. МГУ, 1973. – С. 54–65.

<sup>15</sup> Шувалова И. В. Психологические факторы интенсивности суггестопедии Г. Лозанова / И. В. Шувалова // Иностранные языки в школе. – 1991. – №4. – С. 51.

релаксацією: з одного боку – психічне розслаблення, спокій, а з іншого – концентрація уваги, можливостей пам'яті. Таке поєднання протилежних психічних станів супроводжується розкриттям резервних глибин психіки людини. Такий стан називається станом концентративної психорелаксації. Згодом сугестопедія переростає в аутосугестопедію, коли принципи сугестопедії починають використовуватися учнями самостійно.

Існує проблема бар'єрів навіювання. Традиційною є думка, що неможливо навіяти людині певний психологічний стан, занурити її в гіпнотичний транс, якщо вона не згодна на це.

З точки зору А. В. Ігнатенка, який є родоначальником нового напрямку у психологічній світовій практиці, названого психоенергосугестією<sup>16</sup>. Працювати зараз на вербальному рівні складно, оскільки лише третина людей відкриті вербальному навіюванню, а до інформації вербального типу сучасна людина ставиться критично, подумки аналізуючи його. Досліджуючи цю проблему, А. В. Ігнатенко дійшов висновку, що потрібні певні прийоми, які дозволять миттєво активізувати сугестивний канал, не залишаючи піддослідному часу на критичний аналіз ситуації. Ця методика, яка забезпечує вступ у рапорт (контакт) з сугестологом у переважної більшості людей була знайдена, що привело до розвитку психоенергосугестології, безсловесної форми впливу на психіку людини та на кожен соматичний її елемент (клітину, органи та системи тіла) з використанням біополів. Технологія впливу психоенергосугестії передбачає фокусування великого потоку психоенергії в зоні біоенергетичних центрів, які на Сході іменуються чакрами. Розроблена певна кількість способів та сценаріїв психоенергетичного впливу на психіку людини, один з яких передбачає відкриття сугестивного каналу із свідомого в сферу підсвідомого, коли людська свідомість ненавчально ззовні на некритичному рівні сприймає процес навіювання як на вербальному, так і на невербальному рівнях.

Слід додати, що у разі, коли схема навіювання суперечить моральним установкам людини, миттєво вмикаються "охоронні центри" і "канал" перекривається. Ось чому психоенергетичний вплив вважається одним із найгуманніших форм впливу на людину, коли спостерігається розширення сфери свідомості та вихід на рівень надсвідомості, у стан "творчого екстазу". Психоенергосугестія пропонує таку технологію впливу на сферу підсвідомого, коли вхід у підсвідомість, "імплантація" інформації на свідомий рівень відбувається нібито зсередини, проникаючи в більш глибокі структури мозку. На відміну від гіпнозу, який передбачає маніпуляцію свідомістю та гальмування вольових проявів особистості, при психоенергосугестивному впливі, як засвідчують експерименти, має місце процес локального гальмування та активізація центрів підсвідомості, коли загальмовані зв'язки підкірки і кори розгальмовуються, через що виявляються дивовижні психологічні феномени, один з яких виявляє синергетичне сплавлення двох протилежних станів – критичного (активного) та лабільного (пасивного). Людина починає поєднувати в одній особі саморегуляційний центр та пасивну істоту, відкрити внутрішньому впливові.

Г. К. Лозанов наводить десять видів неусвідомленої психічної активності, до яких відносить, крім постгіпнотичного навіювання, гіпнопедії, сновидінь і природного самнабулізму, також і неусвідомлене відображення підпорогових за силою подразників (наприклад, зміна атмосферного тиску, що викликає зміни в серцево-судинних реакціях; смутні тривожні емоції; виникнення сновидінь із певним змістом та ін.), неусвідомлене відображення підпорогових за своєю тривалістю подразників (наприклад, зорові подразники з тривалістю експозиції менше 1/25 сек.), ідеомоторні рухи, значну кількість навичок тощо<sup>17</sup>.

Звідси можна говорити про педагогічний напрям – сугестопедagogіку – психотерапевтичний напрям у педагогіці, який цілеспрямовано з навчально-виховною метою, використовує засоби навіювання і в свою чергу поділяється на такі напрями, як *гіпнопедія*, *ритмпедія*, *релаксопедія*, *сугестопедія*<sup>18</sup>.

Сугестопедична концепція навчання, яка почала активно розроблятися у 70-роках ХХ ст., реалізується на основі механізму навіювання (у станах, коли людська психіка як відкрита біфуркаційна система виявляється сензитивною для дії певних, у тому числі й малих сугестивних впливів), що приводить до активізації надзапам'ятовування та передбачає комплексне використання вербальних і невербальних, зовнішніх і внутрішніх засобів сугестії. Сугестопедична теорія використовує фазові стани психіки. Під час сугестопедичного процесу навчання іноземним мовам дотримуються трьох основних принципів сугестопедії: принцип радості і ненапруженості, принцип єдності: "усвідомлюване – неусвідомлюване", "принцип взаємозв'язку сугестії". Принцип радості, псевдопасивності означає забезпечення такої психологічної атмосфери, яка приводить одночасно до спокою, довіри і до високої ефективності внутрішніх навчально-творчих процесів. Тут демонструється парадоксальний, на перший погляд, сугестопедичний феномен: надзасвоєння і надрезультативність навчально-творчих процесів при відпочинку.

<sup>16</sup> Ігнатенко А. В. Как стать феноменом. – К., 1991. – 124 с.; Ігнатенко А. В., Годованец В. А. Азбука екстрасенса. – Луцк: Феномен, 1991. – 96 с.

<sup>17</sup> Лозанов Г. К. Суггестология / Г. Лозанов. – София: Наука, 1971. – 346 с.

<sup>18</sup> Методы интенсивного обучения иностранным языкам – М.: МГПУ, 1973. – 342 с. – С. 10-16.

Принцип єдності усвідомлюваного і неусвідомлюваного передбачає організоване і цілеспрямоване використання можливостей неусвідомлюваної психічної активності, не виключаючи свідомої участі особистості у навчанні. Активність в навчальному процесі – це не тільки питання зовнішньої поведінки, а значною мірою – це питання ставлення до навчальної діяльності. Отже, активність знаходиться у зв'язку з мотивацією, коли здійснюється діалектична єдність цілеспрямованої одночасної активізації усвідомлюваного і неусвідомлюваного у сфері психічної діяльності студентів.

При цьому принцип взаємозв'язку сугестії у навчальному процесі забезпечує правильні відносини між усіма учасниками педагогічного процесу<sup>19</sup>.

У рамках сугестопедагогіки можна виділити напрями нижчого підпорядкування, кожний її яких певним чином зв'язаний із відповідним йому етапом розвитку сугестопедагогіки. Принципом, який визначає головні напрями сугестопедагогіки, є метод викладання нового навчального матеріалу, орієнтованого на довготривале запам'ятовування. Слід сказати, що основою такого методу є набір прийомів впливу на мнестичні можливості учнів:

**Гіпнопедія** – орієнтація на функціональні можливості "сторожового пункту" у стані природного сну.

**Ритмопедія** (розроблено групою методистів Кишинівського університету і впроваджено на уроках) – організація перехідних станів біоритмів – гіпнотичних фаз (базується на ритмостимуляції, комплексному впливу на аудіальний та візуальний сенсорні канали людини низькочастотними ритмічними сигналами, які сумуються в підкіркових утвореннях мозку і нав'язують організму ритми, що відповідають фазовим станам. Тут використовується ефект навіювання зовнішнього ритму, що укорінюється у сфері електричної активності мозку. Крім того, вербальний вплив на свідому лівопівкульову сферу підсилюється та потенціюється, синергезується інформацією на підсвідомому рівні завдяки світлу, кольору, звуку та мелодії). Це сприяє довготривалому збереженню в пам'яті навчального матеріалу. Заняття складається із сеансу введення інформації на фоні ритмостимуляції, самостійної роботи в лабораторії з використанням ТЗН, уроку з учителем, метою якого є активізація і автоматизація пройденого матеріалу. Навчальний матеріал сприймається тричі: через слуховий, зоровий і мовленнєвий канали. Поєднання логічного (вербальна інформація) та емоційного (музичний фон, затемнена аудиторія, голос диктора), що сприймається одночасно на свідомому й підсвідомому рівнях, допомагає активізації резервних можливостей головного мозку, сприяє збільшенню обсягу і тривалості запам'ятовування. У навчанні ІМ ритмопедія рекомендується для введення значного обсягу матеріалу, розрахованого на довільне запам'ятовування.

**Метод послідовного чергування циклів навчання**, розроблений в Тбіліському державному університеті й Санкт-Петербурзькій лісотехнічній академії. Навчальний процес передбачає чергування циклів видів навчальної діяльності навчання. Закон актуалізації інформації приводить нас до висновку, що лексична конструкція, яка запам'ятовується, повинна бути повторно актуалізована через певну кількість циклів в межах тієї чи іншої одиниці часу, оскільки показано, що зі збільшенням інтервалу між сеансами запам'ятовування вербального матеріалу швидкість запам'ятовування збільшується;

**Релаксопедія** – прогресивна м'язова релаксація і аутогенне тренування (використання прийомів релаксації – психічного і фізичного розслаблення, що викликається різними шляхами та збільшує можливості людини засвоювати навчальну інформацію).

Як пише автор емоційно-сміслового методу інтенсивного вивчення іноземних мов, розробленого на базі сугестопедичної системи навчання І.Ю.Шехтер, **гіпнопедія, сугестопедія, релаксопедія та ритмопедія** – найпомітніші спроби розв'язання проблеми інтенсивного вивчення іноземних мов, коли "відмінною рисою цих нових напрямків є незвичайний спосіб пред'явлення матеріалу, орієнтований на запам'ятовування слів, фраз, текстів, зібрання правил тощо, обсяг яких у багато разів перевищує загальноприйняті норми. Основою для всіх цих спроб є той прийом впливу на мнестичні можливості учня, який характеризує кожний із цих напрямків окремо: орієнтація на функціональні можливості «сторожового пункту» уві сні (гіпнопедія), сугестивні впливи (сугестопедія), прогресивна м'язова релаксація та аутогенне тренування (релаксопедія), організація перехідних станів біоритмів – гіпнотичних фаз (ритмопедія) і пов'язані з ними вихідні, що визначають конкретну "процедуру введення інформації".

У цілому, в основі сугестопедичної технології знаходиться три головних принципи:

- 1) принцип радості, ненапруженості та концентративної психорелаксації;
- 2) принцип єдності свідомого-парасвідомого та інтегральної мозкової активації;
- 3) принцип сугестивного взаємозв'язку на рівні резервного комплексу.

#### **Школа Китайгородської**

Школа Китайгородської вже 25 років працює за методикою Лозанова, поєднану з фундаментальним курсом, який може використовуватись і в процесі навчання дітей. Вона є модифікацією методу Лозанова з великим нахилом на граматику. Прихильники методу вважають,

<sup>19</sup> Методы интенсивного обучения иностранным языкам. – С. 10-16.

що за рахунок техніки релаксацій і спільної роботи в групі відбувається активізація можливостей людської психіки. Групі, що знаходиться в стані релаксації, показують діалоги на мові, що вивчається. Учні їх слухають, багато разів повторюють, потім використовують все більш самостійно в запропонованих ситуаціях. Діалоги осмислюються кожним учнем, при цьому відбувається закріплення за ними ролей. Метод вимагає дуже високої технічної оснащеності учбового приміщення і хорошої підготовки викладача

### **Технологія/методика інфантелізації**

До сугестопедичних методів відноситься і технологія/методика інфантелізації (психологічно позитивний регрес у дитячий вік, що передбачає використання "інтонаційної коліски"). Як пише С. Пальчевський, із повсякденної практики відомо, що, коли необхідно запам'ятати значний за обсягом навчальний матеріал, у людини напружується мускулатура тіла. В організмі відбуваються певні вегетативні зміни. У такому стані учень виглядає "активним", примушує пригадати передстартову позицію. З погляду традиційної навчальної системи подібна ситуація є яскравою ілюстрацією одного з традиційних принципів активності навчання, до речі, правильного у своїй основі.

Важливо, як підтвердили дослідження в НДІ сугестології у Софії, активність виявляється не в мускульних зусиллях, вегетативних змінах і психічних напругах, а у ставленні до навчального процесу. Сама ж активність запам'ятовування зовнішньо може виявитися у певній на перший погляд пасивності. Але остання за умови інфантелізації в процесі навчання насправді є виявом надактивного ставлення до навчального процесу. Таким чином, психічна і фізична пасивність у процесі запам'ятовування є одним із найсуттєвіших виявів інфантелізації. Вона полегшує процес надзапам'ятовування<sup>93</sup>.

Засобами досягнення інфантелізації найчастіше є:

- пояснення сутності псевдопасивного ставлення до навчального процесу;
- утвердження авторитету викладача та відповідної методики;
- створення спокійної доброзичливої атмосфери занять;

• так звана рольова гра (суть якої полягає в тому, що кожний учасник навчальної групи отримує нове ім'я, відповідно до іноземної мови, яку він вивчає, і нову біографію; після цього створюються ігрові ситуації, які звільняють від антисугестивних бар'єрів і стимулюють спонтанний вияв можливостей особистості, що відбувається через те, що ігрові ситуації допомагають ліквідувати існуючу особистісну установку і створити нову, яка близька до дитячої).

Відтак, "інфантелізація допомагає розгорнути можливості афективної внутрішньої мобілізації, як це часто відбувається у дитячому віці. У дітей вона зумовлює організованість і усвідомленість у навчальному процесі. Останній для них відбувається в атмосфері легкості, приємності, невимушеності, відсутності відчуття насильства. Учні не відчують себе зобов'язаними наслідувати дорослих у засвоєнні уявної поведінкової надактивності. Зростаючи спонтанно як відгук на підвищений авторитет або внаслідок використання різноманітних психологічних методів, інфантелізація дає можливість для дорослих учасників навчальних груп використати природні механізми псевдопасивного, спокійного сугестивного запам'ятовування навчального матеріалу"<sup>94</sup>.

Відтак, процес вивчення іноземної мови має бути глибоко емоційним, зануреним у дитинство. Розглянемо один із зафіксованих нами психолінгвістичних феноменів в зв'язку з вивченням англійської мови студентами спеціальності «сценічне мистецтво». Кожний з 10 студенток 1 курсу було запропоновано прочитати вголос текст «Про себе, моя сім'я». Допущені помилки у вимові окремих слів викладачем не виправлялися. Перший раз текст читався студентами від особи студента першого курсу університету. Другий раз текст читався студентами від особи дитини у віці 5-6 років, що передбачало певне перевтілення майбутніх акторів. Виявилось, що в процесі читання тексту в образі дітей студенти припустилися менше помилок у вимові слів, крім того, й сама вимова студентів дещо покращилася. Подальше вивчення зазначеного феномена підтвердило вплив регресивних станів на якість володіння англійською мовою. Даний феномен має декілька пояснень: психоемоційний стан дитинства може звільнити студентів від боязні робити помилки, а також дозволяє активізувати досвід/навички спонтанного/інтуїтивного володіння рідною мовою, що позитивно позначається на якості володіння й іноземною мовою.

Технологія інфантелізації певним чином відповідає **драматико-педагогічній технології**, яка передбачає драматико-педагогічну організацію навчання (dramapedagogische Gestaltung des Unterrichts) іноземних мов, що орієнтована на дію. Виділяють різні аспекти драматико-педагогічного навчання: теоретичний, індивідуально- і соціально-психологічний, психолінгвістичний, літературно- і мовнодидактичний.

У цьому зв'язку можна говорити і про **емоційно-смысловий метод**, який використовує, окрім лівопівкульової, логіко-раціональної сфери психічної діяльності учня, правопівкульову, емоційно-підсвідому психічну діяльність, сполучаючи емоційне та логічне через рольові ігри. Цей метод має багато спільного з аудіолінгвальним і аудіовізуальним (структурно-глобальним) методами, які виключають використання рідної мови та передбачають засвоєння матеріалу шляхом імітації та вивчення напам'ять.

### **Технологія резонансного навчання**

Технологія резонансного навчання базується на феномені "планетарного інтелекту", оскільки сьогодні багато вчених вважають, що інформація, яка є фундаментальною першоосновою і загальною властивістю Всесвіту, пов'язана з процесом породження нашої Планети. Тут інформація розуміється як універсальне начало природи й суспільства. Як пише академік В.П. Казначеев, сотні тисяч років тому в первісних людей (протогомінід), що населяли нашу планету, в головному мозку накопичилось 13–14 мільярдів нейронів – своєрідних комп'ютерів провідникового типу, які регулювали поведінку цих істот у вигляді інстинктивних реакцій. Але наступила космічна фаза появи нової людини й інтелекту. На окремих ділянках планети відбувся дивний процес: у голові протогомінід ці 14 мільярдів нейронів, у кожному з яких вже існувала солітоно-голографічна форма живої речовини, вибухоподібно поєднуються в один гігантський солітон. Усі родові утворення виявилися пов'язані солітонними полями, а це означає, що на яку б відстань не йшов член первісної орди, всі її члени бачили його у голографічних образах. Вважається, що не окрема персона, а саме група, об'єднана одним загальним полем, і складала основу самого первісного людського планетарного інтелекту<sup>20</sup>.

Наведене вище можна проілюструвати прикладом із книги Лайелла Уотсона *"Життєпотік: біологія невідомого"*, де описується 30-літній науково-дослідний експеримент з дикими мавпами, проведений ученими на японському острові Косіма. Учені давали мавпам солодку картоплю (батат), розкидаючи його в пісок. Вісімнадцятирічна самка Імо вперше вимила батат у воді та навчила цьому інших мавп. Через кілька років число мавп, що мили батат на острові Косіма, досягло критичної маси, яку доктор Уотсон визначив умовно як 100 (експеримент так і називався: "сота мавпа"), і раптом усі мавпи острова одночасно почали мити батат без жодного зовнішнього спонукання. Крім того, на всіх прилеглих островах одночасно стали мити батат абсолютно всі мавпи. Учені вперше спостерігали дещо подібне й припустили, що має існувати певне поле, що охоплює всі острови, завдяки чому усі мавпи могли "спілкуватися". У цілому, накопичена величезна кількість експериментальних фактів, що підтверджують існування інформаційного поля, чи планетарного інтелекту.

Ці висновки знаходять відображення у сучасній вітчизняній педагогічній практиці, яка виявляє шляхи обґрунтування **резонансних механізмів освітнього процесу**. Як пише М.П. Лещенко, "коли група людей об'єднується з метою виконання певного виду діяльності, то відбувається явище накладання окремих полів і виникає сумарне поле діяльності. Якщо педагогічну діяльність розглядати як процес енергетичного і матеріального обміну між учителем і учнями, то правомірно зробити висновок про комунікативне поле пізнавально-активного характеру або пізнавально-активне поле, яке виникає в результаті накладання особистісних полів педагога і вихованців у процесі конкретного уроку чи заняття"<sup>21</sup>. Цей висновок не є поодиноким, оскільки нині у царині педагогічної науки дедалі більше актуалізуються такі способи навчальних дій, як **медитація, навіювання, гіпноз, телепатія, інтуїція**<sup>22</sup>.

Технологія резонансного навчання, яка відіграє значну роль у формуванні інноваційної педагогічної школи, полягає у використанні явища "системного резонансу": учнів класу розділяють на дві групи: "А" – ті, хто здатен навчатися швидко, і "Б" – ті, хто вчиться повільно. Вчитель проводить урок за певною темою з групою "А". Потім групи "А" і "Б" поєднуються і урок проводиться за темою, з якою група "А" вже ознайомилась. За цих умов група "Б" краще засвоює знання ніж тоді, коли урок з теми проводиться для учнів всього класу. Отже, знання, які засвоїла група "А", резонансним чином передаються (резонують) учням групи "Б" під час пояснення нової для них теми. У рамках резонансного навчання практикується і такий метод: матеріал пояснюють одному-двом кмітливим учням, а потім чекають 1-2 тижні, поки цей матеріал не "відфільтрується" через клас на рівні "ідей, які носяться у повітрі" (тут обмін ідеями відбувається на "резонансному" рівні). Потім, коли цей матеріал починають пояснювати всьому класу, процес його засвоєння здійснюється швидше.

<sup>20</sup> Казначеев В.П. Космопланетарный феномен человека : проблемы комплексного исследования / В.П. Казначеев, Е.А. Спирин. – Новосибирск : Наука, 1991. – 304 с.

<sup>21</sup> Лещенко М. Теоретико-методологічні засади творення педагогічної реальності в умовах сучасного соціуму // Професійна освіта: педагогіка і психологія. Українсько-польський журнал. – 2007. – № 9. – С. 42.

<sup>22</sup> Бик А.С. Урок у контексті інформаційної природи освіти: структурний підхід // Наукові записки Малої академії наук. Серія: Педагогічні науки. Вип. 3. – К., 2013. – С. 32-42.

### 3. ТРАДИЦІЙНІ ТА ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ІНТЕНСИВНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

#### Технологія: «талант – сума талантів».

Технологія «талант як синтез талантів» розроблена **М. П. Щетиніним**, що він описав у книзі «Збагнути неосяжне» (1986 р.). М.П.Щетиніним було висловлене припущення, що здібність до одного виду діяльності складається зі спроможностей до інших, тому талант може розумітися як синтез множини талантів. Відповідно, завдання з розвитку кожної здібності має бути одночасно і задачею розвитку «побічних» здібностей.

Отже, як вважає М.П.Щетинін, щоб виховати спеціаліста, треба, крім турботи про конкретну спеціалізацію, розвивати «людину взагалі», людину в цілому, що сполучає різні моделі поведінки та володіє різними стилями діяльності, виявляючись багатогранною, творчою істотою. Суттєво, як довели психологічні дослідження, що творчі особистості є парадоксальними істотами, що характеризуються взаємовиключними особливостями та складають систему множини талантів.

М.П.Щетиніним був проведений педагогічний експеримент, який передбачав занурення дітей у різні розвивальні середовища. Педагог працював з групою так званих музично малообдарованих, тобто в звичайному сенсі безперспективних учнів, і, впливаючи на формування «побічних» інтересів, простежив, як це позначиться на якості їхнього музичного виконавства. М.П.Щетинін майже відмовився від звичайної форми уроку за фахом, діти читали вірші, писали розповіді, робили замальовки, грали в спортивні ігри, ходили в туристичні походи, у ліс, слухали біля нічного вогнища таємничі історії. Тобто музичні заняття були не основною частиною їхньої навчальної діяльності. Як результат, в учнів значно підвищився інтерес до музики, з'явилася віра у свої сили. У результаті на конкурсі всі призові місця були віддані представникам експериментального класу. «Цього не може бути», – говорили викладачі музикальної школи, ставлячи питання до педагога-експериментатора: «Як ви працюєте над п'єсами?». Відповідь була така: «Ми працюємо над людиною».

Так народилася ідея школи-комплексу, яка в початковому вигляді розглядалася як спілка шкіл: загальноосвітньої, музичної, художньої і хореографічної. Суттєво, що М.П. Щетинін у своїй подальшій педагогічній практиці розвиває й іншу синергетичну стратегію навчання, яка пов'язана з використанням когерентного (колективного), так званого «великого знання», яке кристалізується в момент колективної творчості учнів<sup>23</sup>.

Суттєво, що М.П. Щетинін у рамках педагогіки співробітництва розробляв метод «занурення», який передбачає цілісне засвоєння вихованцями навчального матеріалу як системи предметних та міжпредметних опорних знань («концептів»), що передбачає **циклічне чергування поглиблених занять**.

У школі М.П. Щетиніна не вживають слова «проходити матеріал». Говорять: «занурюємося». Як дитина не проходить, а занурюється у світ, осягає його не ділянками, не по клітинках, а залпом, цілком, зупиняючись там, де їй цікаво, так і учні П.М. Щетиніна впірають у науку, рухаючись від загального до часткового, а не навпаки.

"Вся фізика, загальний план: історія, уявлення, боротьба ідей. Категорії: час, швидкість, маса, рух. Відносність. Ейнштейн. Космос. Космогонія стародавніх мислителів. Міфологія, міфотворчість. Небесні тіла і релігія. Інквізиція, Галілей, Джордано Бруно. Категорія моральності і доцільності в науці. Обертання Землі, тяжіння, Ньютон. Світло, оптика. Корпускулярна і хвильова теорії. Квантова механіка, атом, ядро, енергія, матерія. Закони діалектики. А слідом йде занурення, наприклад, в історію, коли закони діалектики вже відомі, і розмова про розвиток життя на Землі можна починати не з класичної мавпи, що узяла палицю, а на рівні космічної ідеї. Взаємозв'язок наук, єдність пізнання світу, одночасність, паралельність пізнання, асоціативність, і звідси – творча активність, самостійність мислення, і нерозривно з цим – самостійність особистості, тобто самоврядування, відповідальність. Разом із швидкістю і напруженістю процесу пізнання – швидке напружене становлення особистості".

У школі М.П. Щетиніна орієнтуються на мету не стільки навчити учня, скільки поставити його в позицію активного творця себе і інших. Його головною функцією стає не стільки учити себе, скільки разом з іншими в різновікових класах перетворювати життя, осмислюючи вже відоме.

<sup>23</sup> Щетинин М. П. Объяты необъятное. Записки педагога. – М.: Педагогика, 1986. – 176 с.

## Технологія/метод активізації можливостей особистості і колективу

П'ять основних принципів:

- 1) принцип особистісного спілкування;
- 2) особистісно-рольовий принцип;
- 3) принцип концентрованої організації навчального матеріалу і навчального процесу;
- 4) принцип колективної взаємодії;
- 5) принцип поліфункціональності вправ.

Особистість функціонує і формується у процесі постійних взаємовідносин з іншими людьми у праці, навчанні та спілкуванні. Спілкування служить одним з головних механізмів цих взаємовідносин і є одним із джерел розвитку особистості.

В основі **принципу особистісного спілкування** лежить положення про злиття процесів спілкування і навчання, нерозривність навчально-пізнавальної діяльності учнів та діяльності спілкування. Весь навчально-виховний процес організований як процес неформального різнопланового особистісного спілкування учителя з учнями та учнів між собою. Тому успіх навчальної діяльності багато в чому залежить від особистісних характеристик тих, хто навчається, рівня їх знань, їх взаємовідносин один з одним та з учителем. В інтенсивному навчанні цей фактор забезпечується створенням атмосфери трудової активності, емоційного співпереживання, урахуванням особистісних якостей та психічних особливостей тих, хто навчається.

"Бажаємо ми того чи ні, – пише Володимир Леві у своїй книжці "Мистецтво бути іншим", – у спілкуванні ми беремо на себе певні ролі та пропонуємо якісь ролі іншим". Наші життєві ролі мають величезну кількість імен і назв, які важко піддаються визначенню та систематизації. У соціальній психології роль визначається як поведінка, яка очікується від людини іншими людьми, або у зв'язку з виконанням її соціальних (службових, сімейних, життєвських) функцій – це **соціальні** ролі, або, згідно зі стосунками, що встановилися між певними людьми – **міжособистісні** ролі. До соціальних відносять такі ролі як начальник, підлеглий, співробітник, учитель, учень, лікар, пацієнт, батько, мати, син, дочка, продавець, покупець, клієнт, господар, гість тощо. Проте між начальником і підлеглим, співробітниками, батьками й дітьми, учителем та учнем/учнями тощо можуть скластися різні стосунки. Так, один учитель для учня може виступати в ролі контролера, наглядача, інший — в ролі старшого товариша, друга, навіть кумира.

Досвід інтенсивного навчання іноземних мов дозволяє зробити висновок про великі потенціальні можливості та доцільність використання рольового спілкування у навчанні, з чого й випливає **особистісно-рольовий принцип**.

Основним навчальним текстом в інтенсивному навчанні є **текст-полілог**, дійовими особами якого є самі учні. Кожен з учнів одержує свою постійну роль на період навчання (маються на увазі короткострокові курси у шкільному навчанні). У довгостроковому навчанні постійні ролі, як показала практика та анкетування, недоцільні. Поряд з постійними ролями використовуються різноманітні епізодичні ролі в залежності від створеної викладачем ситуації спілкування.

Ситуації спілкування, те кети-полілоги виховують норми колективної поведінки, навчають правил мовленнєвого спілкування, сприяють виникненню дружніх почуттів, коли успіх однієї людини – радість для всіх.

Отже, рольове спілкування породжує психотерапевтичний ефект, звільняючи учнів від "зажимів", "комплексів", від побоювання зробити помилку, почуття ніяковості, сором'язливості, знімаються психічні бар'єри, відкриваються й активізуються творчі можливості учнів.

Наступний **принцип – концентрованої організації навчального матеріалу і навчального процесу**. Одним із факторів, які характеризують інтенсивне навчання іноземних мов, є досягнення навчально-виховних цілей за мінімальний термін при максимально можливому обсязі навчального матеріалу, що є необхідним і достатнім для ефективної реалізації поставленої мети. Так, короткостроковий курс інтенсивного навчання, розрахований на 120 годин, будується на базі словника обсягом 2500 лексичних одиниць, з яких, як показує практика, "на виході" учні активно володітимуть запасом у 1200-1500 одиниць. Тому в будь-якому курсі потрібна певна надлишковість.

Мовленнєве спілкування, виступаючи об'єктом в інтенсивному навчанні, є одночасно його метою і засобом досягнення цієї мети. Модель оволодіння іншомовною діяльністю передбачає рух від актів діяльності при використанні нерозчленованих глобальних одиниць мовлення (синтез 1) через вичленення, осмислення та узагальнення мовних явищ (аналіз) і знову до актів діяльності, але вже іншого, вищого рівня (синтез 2). Слід підкреслити, що цей розподіл умовний: рух від етапу до етапу здійснюється нелінійно, а за спіраллю, тобто у кожний даний момент заняття певний мовний матеріал проходить різні етапи руху: від синтезу 1 до аналізу, а від нього знову до синтезу 2. Іншими словами, цей принцип означає, що новий навчальний матеріал спочатку сприймається учнями у цілому,



глобально і стає зрозумілим завдяки пофразовому перекладу на рідну мову; перші спроби вживання нових мовленнєвих зразків здійснюються цілими блоками, репродуктивно, але в різноманітних ситуаціях спілкування. Через певний час мовний і мовленнєвий матеріал осмислюється, узагальнюється, а потім самостійно комбінується, вживається продуктивно, тобто на рівні мовленнєвих умінь.

**Принцип колективної взаємодії** визначається як такий спосіб організації навчального процесу, де учні активно й інтенсивно спілкуються один з одним, обмінюючись навчальною інформацією, що сприяє розширенню знань, вдосконаленню навичок та вмінь кожного учня; між учасниками спілкування створюються оптимальні взаємодії і формуються характерні для колективу взаємовідносини, а умовою успіху кожного є успіх інших членів колективу.

В умовах групової взаємодії створюється спільний фонд інформації, до якого кожний з учасників-партнерів вкладає свою частку і яким користуються усі разом. Форми сумісної колективної діяльності, а також форми поведінки, що їх демонструє учитель — створення атмосфери доброзичливості, уважне ставлення до партнерів по спілкуванню, взаємодопомога — створюють оптимальні умови для активізації потенціальних можливостей кожного учня.

Виходячи з принципу колективної взаємодії, в інтенсивному навчанні іноземних мов перевага віддається колективним формам навчальної діяльності, таким як одночасна робота в парах або трійках, малих групах по 4-5 осіб, в командах тощо. Для реалізації колективних форм роботи на занятті розроблені високоефективні прийоми. Так, хороше повторення набуває рис спілкування, хоча й на імітативному рівні, коли всі учні слідом за вчителем звертаються по черзі до першого, другого, третього і т.д. учня із запитанням, порадою, схваленням, коротким повідомленням тощо. У такий спосіб через "імітативне спілкування" пропускаються майже всі навчальні одиниці при збереженні таких рис спілкування як зверненість та наявність адресата мовлення. Підвищенню ефективності роботи в парах сприяють такі прийоми як **"рухомі шеренги"**, **"карусель"** і **"натовп"**, що передбачають переміщення учасників спілкування та зміну мовленнєвих партнерів. У "шеренгах" учні стають обличчям один до одного у дві шеренги та обмінюються репліками з партнером, навпроти якого вони опинилися. Після першого обміну репліками шеренги переміщуються, в результаті чого створюються нові пари. Покажемо це на схемі, де колом позначене місце вчителя, квадратами — вихідні позиції учнів, а стрілками — напрям, у якому рухатимуться шеренги.

1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12

В "каруселі" учні утворюють два кола — внутрішнє і зовнішнє, де вони стоять також обличчям один до одного.

Кола рухаються у протилежних напрямках, що забезпечує зміну мовленнєвих партнерів. У "натовпі" учні вільно пересуваються по аудиторії, обираючи собі співрозмовників. Кожен з учасників спілкування може змінити 3-4 партнерів.

Таким чином, колективна взаємодія і співпраця учителя та учня, учителя і групи/класу та учнів між собою є одним з найважливіших елементів методичної системи інтенсивного навчання іноземних мов.

Принцип **поліфункціональності вправ** означає, що кожна вправа спрямована одночасно на засвоєння певного навчального матеріалу і на спілкування.

#### **Поетапна реалізація моделі інтенсивного навчання.**

Побудова моделі інтенсивного навчання іншомовного спілкування відбувається згідно з усіма принципами методу активізації, що були розглянуті, а її реалізація здійснюється поетапно.

Перший етап — це подача нового навчального матеріалу циклу занять ("мікроциклу", за термінологією Г.О.Китайгородської), другий — **тренування у спілкуванні**, третій — **практика у спілкуванні**.

Новий навчальний матеріал подається у **тексті-полілозі** (ТП). Характерними рисами ТП є значний обсяг, включення тих, хто навчається, до дійових осіб ТП, емоційність і політемність, побудова тексту за законами усного мовлення, паралельне розташування тексту в підручнику іноземною та рідною мовою учнів.

Подача нового навчального матеріалу в ТП проходить чотири пред'явлення. Мета **першого** пред'явлення — пояснити учням ситуацію: місце дії, зміну подій, їх учасників. Викладач у формі безпосереднього спілкування з учнями розповідає та розігрує ті події, які відбудуться з ними. Основний спосіб семантизації при цьому — пофразовий переклад на рідну мову учнів.

Головне завдання **другого** пред'явлення — максимально забезпечити мимовільне запам'ятовування нового навчального матеріалу. Викладач програє усі ситуації ТП з пофразовим

перекладом на рідну мову та використанням різних засобів, що підсилюють мимовільне запам'ятовування: частина фраз римується, інші проспівуються на популярні, відомі всім учням мотиви, ще інші – доцільно ритмічно "простукати" тощо. Велике значення тут має використання спеціальних жестів, що також сприяють запам'ятовуванню, та інтонації. Так, один раз фраза може звучати занепокоєно, другий раз – офіційно, третій – з подивом тощо. Учні спочатку слухають фразу, яку вимовив учитель, а потім її імітативно відтворюють, звертаючись до того члена групи, до якого вона звернена за сюжетом ТП, наслідуючи інтонацію, жести й міміку вчителя.

*Третє* пред'явлення має на меті закріпити новий матеріал у пам'яті учнів, доповнюючи мимовільне запам'ятовування, яке мало місце у другому пред'явленні, довільним запам'ятовуванням, а слуховий образ нових мовленнєвих одиниць – їх зоровим образом. Третє пред'явлення проходить при відкритих книжках; учні слухають учителя/диктора, який виразно читає текст з короткими паузами між фразами для внутрішнього проговорювання їх учнями, які одночасно сприймають і друкований варіант тексту.

*Четверте* пред'явлення називають "музичним сеансом", тому що учні знову сприймають на слух увесь ТП (без перекладу на рідну мову!) на фоні спокійної класичної музики. Перед початком музичного сеансу учнів спрямовують на фізичне розслаблення: вони сідають якомога зручніше, заплющують очі та слухають музику і текст, який уже відомий. В результаті вони одержують закінчене, цільне уявлення про ТП. В учнів виникає почуття впевненості в успішному засвоєнні матеріалу, в той же час досягається ефект відпочинку.

Усі чотири пред'явлення ТП мають місце на одному уроці. Всі останні уроки циклу присвячені тренуванню у спілкуванні та практиці у спілкуванні. Якщо суть цих етапів передати в термінах навичок та вмінь, то можна сказати, що на етапі тренування формуються і вдосконалюються мовленнєві навички (які, до речі, починають формуватися ще на етапі подачі нового матеріалу), а на етапі практики – мовленнєві вміння. Проте чіткого розмежування між цими етапами провести не можна, тому що дії з одними мовленнєвими одиницями можуть виконуватися ще на рівні навички, а з іншими – на рівні умінь. Відповідно і вправи етапу тренування у спілкуванні можна назвати умовно-комунікативними, а етапу практики – комунікативними.

Визначальною рисою усіх вправ в інтенсивному навчанні є їх вмотивований характер. По суті це комунікативна або комунікативно-рольова мотивація, тобто учень знає не лише, що він має робити, але й заради чого він щось говорить, слухає, читає, пише. Некомунікативні вправи використовуються лише у вигляді мовних ігор, де мотивом діяльності учня є сама участь у грі.

### **Евдемонічна педагогіка/технологія**

А. І. Субетто в статті "Учительство ХХІ століття з позиції ноосферного неklasичного людинознавства" (2016 р.) пише про "педагогіку радості і щастя" або "евдемонічну педагогіку", яка постає частиною культури радості, щастя, творчості та здоров'я, і покликана формувати людину-творця. Цей же автор у книзі "Творчість, життя, здоров'я і гармонія" (1992) писав, що "... радість здоров'я і радість творчості зливаються воедино, служать стрижнем культури радості. Тут необхідно підкреслити зворотний зв'язок – навчання творчості вимагає атмосфери радості, сміху, щастя. Великий філософ минулого століття Людвіг Фейєрбах назвав теорію щастя "евдемонізмом". Така евдемоністична педагогіка потрібна всім – від малюків до дорослих.

### **Ментальна арифметика Соробан**

Постає методикою функціональної інтеграції півкуль головного мозку. Навчання в сучасних школах спрямоване переважно на розвиток лівої півкулі, яка відповідає за логічне мислення і інтелект, залишаючи без уваги праву півкулю, яка допомагає емоційному та творчому розвитку. Перевага та домінування функцій однієї півкулі призводить до проблем.

Ментальна арифметика заснована на спеціальній методиці усного рахунку і допомагає розвивати обидві півкулі головного мозку. Між усним рахунком і ментальною арифметикою не варто ставити знак рівності, оскільки усний рахунок – це, скоріше, інструмент, а сама ментальна арифметика робить наголос на одночасному розвитку обох півкуль головного мозку.

На початковому етапі діти вчать рахувати, використовуючи АБАКУС – стародавній японський засіб, за допомогою якого дитина спочатку вчиться працювати предметно, а потім – в уяві. Але одного АБАКУСу недостатньо, оскільки сучасні діти вміють відмінно користуватися планшетами, телефонами, ноутбуками. Тому з перших занять у центрах ментальної арифметики навчання і виконання домашніх завдань відбувається за допомогою онлайн платформи з різними рівнями завдань для різних вікових груп.

Навчання доцільно починати з 5-ти років. В Академії ментальної арифметики Амакідс займаються діти до 16 років. Методика побудована таким чином, що дитина одночасно вчиться

виконувати інші завдання (наприклад, читає вірші, робить фізичні вправи або танцює), інформація засвоюється швидше, поліпшується пам'ять і здатність до концентрації. Як результат – підвищується успішність в школі з усіх предметів. А головне (і це відзначають усі батьки, діти яких займаються ментальною арифметикою) – зростає мотивація, самостійність, відповідальність, дитина щаслива від того, що її успіхи в школі і в житті стають явно помітними.

Як йдеться у методиці школи Соробан, найкращий спосіб перевести цифри з абстрактних знаків у значущий образ – це процес уявлення у вигляді розрахунків, що дозволяє працювати двома півкулями мозку одночасно. Це досягається завдяки тому, що арифметичні абстрактні символи переводяться у конкретні образи. Арифметична операція – це трансформація одного абстрактного символу в інший, коли наша образна півкуля мозку не завантажена. У школі Соробан знайшли посередника, який включає синхронну роботу півкуль одночасно. Одна з відмінностей цієї школи від традиційних, японських в тому, що робота щодо розрахунків здійснюється одночасно 2-ма руками, коли синхронна робота двох рук допомагає синхронності роботи півкуль. Відзначимо, що в Японії, ментальна арифметика вже давно включена в обов'язкову шкільну програму.

### **Каліграфічна методика творчого розвитку і оздоровлення особистості**

Якщо в радянських школах чистописання (каліграфію) виключили з навчальних програм, то в Японії і Китаї каліграфія отримує друге народження.

У 80-х роках ХХ століття найбільша японська компанія, що займається випуском побутової і професійної електроніки, провела важливий експеримент, спрямований на те, щоб знайти методики, що можна використовувати в даному регіоні і в даній культурі для підготовки фахівців майбутнього з різних напрямків. Програма тривала понад 10 років. У результаті організатори експерименту прийшли до висновку: всім вимогам щодо процесійного розвитку найбільшою мірою відповідала каліграфія. Тому компанія рекомендувала ввести каліграфію з 1-го по 11-й клас в усіх школах і вузах, незалежно від спеціалізації освітнього закладу з метою сформувати якості, необхідні майбутнім фахівцям у галузі інноваційних технологій.

Практичні і клінічні дослідження показали позитивний вплив **лікування каліграфічним письмом** при поведінкових розладах пацієнтів, які страждають аутизмом, синдромом порушеного уваги, дефіциту уваги і гіперактивністю.

Більш того, каліграфічна педагогіка дозволила розвинути в дітей з певними розумовими вадами здатність до логічного мислення, міркування; також зміцнювалася пам'ять, поліпшувалися концентрація уваги, орієнтація в просторі і координація рухів у пацієнтів з хворобою Альцгеймера. У той же час методика була успішно застосована до хворих з психосоматичними розладами – при гіпертонії і діабеті і таких психічних захворюваннях, як шизофренія, депресія і неврози: у них поліпшувався емоційний фон. Для порівняння, О. С. Пушкін під час занять у Царськосільському ліцеї займався каліграфією 18 годин на тиждень.

Але не тільки на Сході і в Європі вивчають вплив каліграфії на здоров'я та розвиток людини. Протягом 15 років в Петербурзі працювала школа каліграфії, створена групою ентузіастів для дітей з відхиленнями в розумовому розвитку.

Освітній процес в ній ґрунтувався на вітчизняних методичних матеріалах ХІХ століття. Основний принцип цього процесу полягав в наступному: перш ніж займатися науками, мистецтвом і ремеслами, необхідно за допомогою каліграфії закласти міцний фундамент, що складається з трьох важливих елементів: терпіння, вміння працювати і вольового імпульсу. Учні заборонялося з 1-го по 11-й клас користуватися кульковою ручкою. Будь-урок починався з 15 хвилин занять каліграфією. Результат був очевидний вже до 7-8-го класу.

Фахівці, дивлячись на письмові роботи учнів, не вірили, що так могли писати діти, до того ж з психічними і фізичними відхиленнями, настільки красивою, чіткої і впорядкованої були їх записи. У цих дітей розкривалися здібності до математики, поезії і мистецтва. Після закінчення школи багато з них поступали у кращі вузи, отримували гранти на навчання за кордоном. Деяким хлопцям в результаті знімали інвалідність.

Один із найважливіших аспектів каліграфічної методики навчання пов'язаний з тим, що під час написання ієрогліфів і слів дитина затримує дихання, що виступає **фізіологічною основою медитації**. Потрібно всього одна-дві хвилини уповільненого дихання, щоб збільшити вольовий резерв людського організму. Нейробіологи виявили, що, коли ви починаєте медитувати, ваш мозок виявляє цілий набір важливих навичок самоконтролю, включаючи уважність, зібраність, вміння справлятися зі стресом, контроль над емоційними імпульсами і самосвідомість. Люди, які регулярно медитують, не просто успішніші у цих психічних процесах. Згодом їх мозок починає працювати як налагоджена вольова машина, значно підвищуються механізми самосвідомості.

### **Педагогіка успіху та радості**

Одним із найважливіших пріоритетів нашої цивілізації є успіх, з досягненням якого пов'язуються практично всі життєві цінності сучасної людини, серед яких найголовніша – щастя.

Серед своєрідних аспектів педагогічної системи В. О. Сухомлинського є його *"Школа радості*, яка виявляє ще один синергетичний ресурс (відкритість оточенню), оскільки базується на положенні, що одним із головних чинників розвитку дітей є атмосфера їхнього підвищеного настрою, урочистості, естетичної екзальтації, що позитивним чином відкриває дитину до світу у всіх проявах її навчальної та, загалом, життєвої активності.

У контексті *"Школи радості"* доречно навести й *"школу радості й успіху" А. С. Белкіна*, яка спрямовує діяльність педагога на активізацію в учнів стану емоційної радості та базується на принципі *"завтрашньої радості"* А. С. Макаренка, коли весь педагогічний процес спрямований на те, як викликати у дітей почуття радощів, забезпечити успіх у навчанні. Як пише А. С. Белкін, успішність у шкільному навчанні (незалежно від навчальної дисципліни та типу навчання), переживання успіху в навчальній та ігровій діяльності визначають подальшу життєву траєкторію людини, її соціальний статус та загальну успішність у майбутньому дорослому житті.

Відтак, успішність дитини хоча б в одній сфері діяльності приводить до формування психологічної установки на успішність та радість, що завдяки синергетичному ефекту спрямовує будь-яку діяльність дитини на досягнення успіху. І навпаки, якщо дитина не пізнала успіх та радість у сім'ї, під час перебування у дитячому садочку, під час навчання у школі, то в подальшому житті для неї буде вельми проблематичним досягти успіху.

У цьому зв'язку особливо важливим є синергетичний принцип "талант – це сума талантів і здібностей", оскільки основою для всіх спеціальних здатностей є загальні здатності ("генеральний чинник інтелекту", "базальний чинник обдарованості"). Тож завдання з розвитку в людини окремої якості має бути водночас і завданням розвитку "помежованих" якостей і здібностей, коли для того щоб виховати фахівця, потрібно, крім занепокоєння про спеціалізацію, розвивати "людину взагалі", людину в цілому.

Це відповідає синергетичному принципу нададитивності (виявляє системні властивості цілого), реалізацію якого можна ілюструвати практикою Вальдорфської школи, де дитина з першого класу включається паралельно з вивченням точних дисциплін у заняття художньо-естетичного циклу (музика, живопис, скульптура, архітектура, театр). Особливо цікавим тут є використання евритмії – особливого виду мистецтва як синтезу думки й слова, кольору, музику, рухів.

Успішність, з іншого боку, заперечує егоцентризм (та егоїзм), оскільки саме неуспішність має тенденцію викликати захисну реакцію – підвищену самооцінку, яка є певною функцією егоцентричної позицією людини. Суттєво також, що науковці ще в 70-ті роки ХХ століття довели, що деструктивна поведінка школярів прямо пов'язана зі шкільною неуспішністю, а А. Маслоу показав, що поведінка та спілкування залежать від рівня успішності учня у навчанні. При цьому успіх в навчанні веде до зміцнення самостійності, самоповаги, покращення взаємин з оточуючими, зміни самопочуття учня. Нині ця теза може здатися парадоксальною, оскільки успіх у сучасному суспільстві, яке все більше занурюється в безодню аморальності, починає визначатися іншими критеріями.

Тобто нерозв'язний характер внутрішнього протиріччя між вимогами батьків і в цілому зовнішнього середовища, неможливість їм відповідати виявляє джерело постійної афективної напруженості, що в багатьох випадках призводить до компенсаторної гіпертрофії власного "Я", та розвитку егоцентризму, хворобливого самолюбства і неадекватного почуття власної гідності. Егоцентризм у даному випадку виконує захисну функцію в конфлікті між "Я" та "не-Я", призводячи до "закриття" "Я", до перекичування механізмів оцінки дійсності, сприяючи розвитку агресивного відношення до дійсності.

Отже, нездатність учня виявити свої здібності перед класом може призвести до покарання поганою оцінкою та моральним засудженням, що демобілізує учня, підриваючи віру в свої можливості. Як наслідок, знижується пошукова активність учня. Це зумовлює появу нових невдач та формування замкнутого кола неуспішності. М. Селігман у концепції *"навченої безпорадності"* довів, що люди, перед якими ставилися завдання, які принципово не мали розв'язку, виявлялися нездатними в подальшому виконати легкі завдання, які мали розв'язок. Було доведено, що захистом від безпорадності у навчанні постає досвід перемоги, тобто досвід психологічних станів і поведінки у випадках, коли вдається контролювати ситуацію.

І навпаки, успіх є шляхом до радості та синергетичного поєднання "Я" та "не-Я".

Відтак, успіх, що постає одним із головних життєвих пріоритетів людини, як целепокладальна категорія пов'язується з процесом ефективного досягнення людиною життєвих цілей. Люди, які ясно й чітко усвідомлюють свої життєві цілі та засоби їх реалізації, досягають у житті значно більшого, ніж решта інших, хто не ставить перед собою цілей і не бачить життєвих перспектив. Останні часто відчувають вакуум життєвого сенсу, оскільки смисл як система цілей людського існування розуміється

як мета, як "думка про мету", що є потенційною категорією, спрямованою у майбутнє.

Неуспішність призводить до розвитку комплексу неповноцінності та через захисну психологічну реакцію може формувати комплекс переваги над іншими людьми, що оскалює агресивне ставлення людини до оточуючого світу. Неуспішність учнів часто трансформується у стійку психологічну установку, яка визначає появу нових невдач і призводить до формування замкнутого кола неуспішності й безпорадності. Деструктивна поведінка школярів часто пов'язана зі шкільною неуспішністю.

За таких умов успішність дитини хоча б в одній зі сфер діяльності веде до формування психологічної установки на успішність і радість у житті. Успіх у навчальній діяльності веде до зміцнення самостійності, самоповаги, поліпшення взаємин з навколишніми, веде до гармонізації поведінки всіх учасників освітнього процесу. Водночас вкорінення дитини в одній формі успіху може призвести до деструктивної прив'язки до такого специфічного успіху, що може мати негативні наслідки у подальшому житті.

### **Технологія саморозвиваючого навчання Г.К.Селевко**

Містить у собі, за його висловом, всі сутнісні якості інших ефективних технологій і доповнює їх наступними найважливішими аспектами: діяльність дитини організується не тільки як задоволення пізнавальної потреби, але і цілого ряду інших потреб саморозвитку особистості, а саме: в самоствердженні (самовиховання, самоосвіта, самовизначення, воля вибору); в самовираженні (спілкування, творчість і самотворчість, пошук, виявлення своїх здібностей і сил); у захищеності (самовизначення, профорієнтація, саморегуляція, колективна діяльність); у самоактуалізації (досягнення особистих і соціальних цілей, підготовка себе до адаптації в соціумі, соціальні проби).

Метою і засобом у цьому синергетичному педагогічному процесі стає домінанта самовдосконалення особистості, що включає в себе установки, спрямовані на самоосвіту, на самовиховання, на самоствердження, самовизначення, саморегуляцію і самоактуалізацію<sup>24</sup>.

### **Метод/технологія свідомого оволодіння кодом**

Метод виник в 60-ті роки. Основоположник даного методу американський лінгвіст Н.Хомський. На думку Хомського, центральним об'єктом лінгвістики повинна стати здатність носія мови створювати граматично правильні послідовності мовлення і не створювати граматично неправильні. Граматика при цьому стає набором правил поведінки з символами абстрактної моделі, які лише на останньому етапі замінюються конкретними фонемами, морфемами, словами. Можна перерахувати наступні принципи, характерні для даного методу:

- частота зіставлення одного матеріалу з іншим важливіша, ніж частота його ізольованого повторення;
- чим більше смислове навантаження матеріалу, з яким працює учень, тим легше він зберігається в пам'яті;
- матеріали, представлені візуально, заучуються легше, ніж аналогічні матеріали, що сприймаються на слух;
- свідоме приділення уваги істотним рисам мови і їх розуміння полегшує навчання. Більш важливим вважається розуміння, а не копіювання структури.

При поясненні граматики за основу беруть основні моделі речення. Опрацювання матеріалу відбувається за допомоги вправ, які націлюють учнів на самостійне створення речень.

### **Технологія/метод Каллана**

Технологія/метод Каллана (Callan Method) реалізує інтенсивну методику викладання і вивчення англійської мови. Автор цієї методики, Робін Каллан (Robin Callan), є засновником методу, і йому належить як найбільша школа в Лондоні на Оксфорд-стріт, де англійська мова вивчається за авторським методом, так і міжнародна організація (Callan Method Organisation Limited), яка надає навчальні матеріали по всьому світові.

Ключова особливість методу Каллана – **питально-відповідна форма проведення уроку**, коли вчитель/викладач безперервно задає питання таким чином, що учень/студент навчається сприймати англійську мову і використовувати її в своєму мовленні. При цьому вчитель допомагає при відповіді і паралельно виправляє граматичні і мовленнєві помилки [Teacher's Guide, 2013].

---

<sup>24</sup> Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учеб. пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

Згідно з методом, студент дає **розгорнуті відповіді**, використовує ту ж лексику, що і в запитанні. Завдяки цьому, він автоматично вчиться будувати речення, розширює словниковий запас, освоює граматику і тут же використовує їх на практиці [Callan, McLeay, 2010].

Друга важлива риса методики – **висока швидкість уроку**. Це дозволяє сприймати мову в її природному, швидкому темпі і говорити англійською, подібно носію мови. Крім того, в таких умовах всім учасникам освітнього процесу доводиться **концентруватися** якомога сильніше. За рахунок цього учні/студенти встигають пройти більш широкий матеріал.

Пройдений матеріал відпрацьовується на майбутніх уроках кілька разів, до тих пір, поки знання не досягнуть **автоматизму** і будуть засвоєні повністю. Крім того, з кожним новим уроком учень/студент **вивчає новий матеріал, який складається з уже відпрацьованим** і т.д. Упор в методі робиться на **аудіюванні і говорінні**, але при цьому такі важливі складові вивчення мови, як читання і письмо, також присутні в структурі уроку, коли 35 хвилин студенти залучені до комунікативної практики, 10 хвилин читають і 5 хвилин пишуть диктант.

Характерною особливістю застосування методу Каллана є те, що він реалізує **принцип інтерактивності**, коли учні/студенти відразу ж занурюються в мовне/комунікативне середовище [Вознюк, 2019]. У процесі відповіді на запитання учні/студенти не витрачають час на переклад і відповідають, не думаючи. Цей процес згодом набуває **автоматичного режиму**, а мовний бар'єр, з яким стикається будь-яка людина, що вивчає іноземну мову, долається за рахунок занурення в природне мовне середовище.

Розглянемо **особливості застосування методу Каллана**. Метод Каллана складається з 12-ти рівнів (12 stages). Рівень 1 призначений для тих, хто тільки починає вивчати англійську мову (A1, Beginner), рівень 12 розрахований на підготовлених студентів, які володіють широким словниковим запасом і граматику (C1, Advanced).

В основі методики покладено **загальнонавчання лексики**. Лексика і граматику в методі більшою мірою відноситься до **розмовної англійської**, а не формальній письмовій. Скорочені форми використовуються всюди, оскільки важливо, щоб учні/студенти з самого початку навчалися сприймати їх на слух і використовувати в комунікативній практиці.

Згідно з методом Каллана, чотири основних мовних навичок повинні слідувати в такому порядку:

**Аудіювання → Мовлення → Читання → Письмо.**

Наприклад, спочатку учень/студент засвоює нову лексику: він чує слова (listening), повторює їх, а потім відповідає на запитання, які містять цю лексику (speaking). Через певний час учень/студент читає текст (reading) і, нарешті, пише диктант, що містить вже освоєну лексику (writing).

Таким чином, в основі методу лежить послідовне освоєння граматики і лексики. При цьому граматичні правила мають строгий порядок: від простіших до складних, а лексика освоюється в залежності від частоти використання того чи іншого слова.

При цьому основний наголос робиться на аудіюванні і говорінні. Метод Каллана націлений на те, щоб учень/студент безперервно слухав і говорив англійською мовою. Тиша в класі є неприпустимою.

Важливою тут є питально-відповідна форма уроку, коли учень/студент відповідає на запитання, він має давати повну відповідь, **використовуючи ту ж лексику і граматику, що міститься в запитанні**. За допомогою запитань студент відпрацьовує слова, фрази, граматичні правила.

Учитель/викладач задає питання одне за одним в хаотичному порядку, і учні/студенти не знають, кому ці питання будуть задані, тому їм доводиться весь час **концентруватися**. Як тільки один учень/студент закінчує відповідь на запитання, учитель тут же запитує іншого.

За таких умов вчитель/викладач говорить швидко, як це має місце у реальному житті, що дозволяє учням/студентам вчитися сприймати мову в природному швидкому темпі, без перекладу на рідну мову. Відтак, мета методу – не навчився перекладати з англійської на свою мову, а **навчитися думати англійською**.

Важливо при цьому, що вчитель/викладач **задає питання двічі**. На уроці викладач говорить швидко, тому питання повторюється двічі. Так в учня/студента є можливість почути те, що було не зрозуміло з першого разу.

На уроці існує **постійна підтримка при відповіді**, коли учень/студент відповідає на запитання, учитель/викладач зобов'язаний завжди говорити разом з ним. Це потрібно для того, щоб вселити впевненість і не знизити темп уроку.

Застосування методу передбачає **постійне виправлення**: учитель/викладач виправляє помилки учня/студента в момент їх здійснення. Спочатку вчитель/викладач копіює помилку, а потім вимовляє коректний варіант («not come – comes»). Це дозволяє учню/студенту відчувати різницю між помилкою і правильною формою.

Урок за методом Каллана триває 50 хвилин:

### **35 хвилин говоріння, 10 хвилин – читання 5 хвилин – письмо.**

Читання і диктант, як правило, проходять в середині заняття. У частині «читання»учень/студент читає, у той час як учитель/викладач допомагає і виправляє помилки. У частині «диктант»учень/студент так само слухає вчителя/викладача, паралельно при цьому тренуючи навички письма. Таким чином, 50 хвилин уроку за методом Каллана – це 50 хвилин розмовної англійської без єдиної хвилини тиші.

На уроці важливо **систематичне повторення**, оскільки у рідній мові досить почути нове слово декілька разів, щоб його запам'ятати, однак, щоб запам'ятати слово іноземною мовою, необхідно почути, побачити і використувати це слово багато разів, перш ніж засвоїти остаточно. Саме тому метод Каллана містить чітку систему повторень (revision): на кожному уроці ви вивчаєте новий матеріал, при цьому повторюючи вже освоєний. Кількість необхідних повторень визначає вчитель/викладач в залежності від прогресу учня/студента.

#### **Педагогічна технологія А.Г.Ривіна**

Сутність педагогічної технології/системи А.Г.Ривіна в наступному: учень засвоює швидко і якісно лише те, що він тут же, після отримання нової інформації, застосовує на практиці або передає іншим: дізнався про що-небудь – тут же розкажи, поясни іншому, застосуй у практичній діяльності. При цьому таке застосування відбувається не один раз, іноді й багато разів. За таких умов, учень застосовує і розповідає іншим до тих пір, поки сам не опановує новим знанням або умінням досконало [Вознюк, 2019].

Система А.Г.Ривіна схожа до подібної **Белл-Ланкастерської системи взаємного навчання** (виникла в 1791 році у Великобританії), як форми навчальної роботи, сутність якої полягала в навчанні більш старшими і знаючими учнями учнів молодшого віку. Розробниками цієї системи стали незалежно один від одного Ендрю Белл і Джозеф Ланкастер. Система передбачала таку роботу: спочатку вчитель займався зі старшими учнями, які, отримавши певні знання, починали під керівництвом вчителя навчати більш молодших учнів. Ці старші та більш успішні учні називалися моніторами. При цьому пояснення матеріалу молодшим школярам давалося на доступному їм рівні, таким чином нівелювалася різниця в віці та інтелектуальному розвитку. За таких умов система стимулювала моніторів до самоосвіти.

Як показала практика, належного навчання дітей Белл-Ланкастерська система не завжди забезпечувала, але стимулювала колективістський дух взаємодопомоги, що був чужим капіталістичним відносинам, тому широкого поширення як основна форма навчальної роботи ця система не отримала. Однак вона інтенсивно застосовувалася у низці країн (США, Великобританія, Франція та ін.) для навчання грамоти.

А.Г.Ривіну вдалося подолати негативні сторони Белл-Ланкастерської системи та побудувати свою унікальну модель обцинної педагогiки співробітництва.

#### **Педагогiка А.Г.Ривіна була розвинуена В.Ф.Шаталовим та А.С.Границькою.**

**В. Ф. Шаталов** описує прийом, який він зазвичай використовує перед іспитами. Спочатку протягом уроку (45 хв) вчитель відповідає на всі питання екзаменаційних білетів. В. Ф. Шаталов таку роботи називає "лекція". Він пропонує всім учням підготуватися, і на наступному уроці бажаючі відповідають біля дошки на будь-яке питання з екзаменаційних білетів. Приготувавши всі необхідні записи та креслення, учні (5-8 учнів) відповідають – кожен на своє питання. Відмінна відповідь біля дошки дає учневі право екзаменувати решту учнів, але тільки з цього питання. На стенді вивішується відомість. У ній по вертикалі (стовпчиком) – прізвища учнів, а по горизонталі – питання, з якого екзаменує своїх товаришів той чи інший учень. Всі бачать, кому з учнів можна здати міні-іспит з певного питання.

Таким чином, у класі всі учні виконують сдві ролі – екзамен атів та тих, хт складає екзамени. Вчитель теж не сидить склавши руки: деяким учням він надає право відповісти на два, три або чотири питання. Хто відповів відмінно, тому дозволяється приймати іспит вже не по одному, а по декількох питань або навіть за кількома екзаменаційними білетами. Це усуває черги до екзаменаторів і можливі конфлікти: не хочеш відповідати одному екзаменатору – вирушай до іншого.

Так проходять такі, як називає їх В. Ф. Шаталов, незвичайні два-три уроки. Зовні клас – вулик: всі розмовляють, переміщуються, шумлять. Для необізнаного – ералаш, а для професіонала – насолода. Кожен екзаменатор, вислухавши відповіді товаришів, ставить їм оцінки.

При цьому, як пише В.Ф. Шаталов, "учні запитують один одного суворіше, ніж учитель".

Учні показують позначки вчителю і заповнюють в загальній відомості, клітини, які починають заповнюватися не мов би бджолині соти. Остаточно заповненою вважається тільки та клітинка, в якій

стоїть "п'ять". Ця оцінка виставляється кульковою ручкою або фломастером. Всі інші – олівцем або зовсім не виставляються, якщо того не бажає сам учень, що відповідає.

Спостереження підтверджують важливий факт: учні охоче працюють не тільки на уроках, а й у позаурочний час. До цього їх ніхто не примушує і не забороняє працювати у позаурочний час. При такій роботі всі працюють з усіма, всі перемішуються в єдиний переможний процес, залучаються до колективної роботи.

Проходять два-три уроки, і в відомості майже не залишається порожніх клітинок. У основної маси учнів на всю довжину рядків стоять одні п'ятірки. Навіщо таким учням ще готуватися до іспитів, якщо вони на всі екзаменаційні питання відповіли, і тільки на "п'ять"? Їм залишається лише виконати завдання (з математики, мови та інших дисциплін). Тому на іспитах звичайна картина така: учень бере білет, читає його зміст і тут же заявляє, що він може відповідати на питання білету відразу, без підготовки. Для таких учнів іспит перестає бути лотереєю: вони готові відповідати вже до іспиту на всі питання екзаменаційних білетів, кожен білет для них вигравний.

Аналогічну методику в 1968 році розробила доцент МДПІІМ ім. Моріса Тореза А.С. **Границька** (автор адаптивної системи навчання іноземних мов). У неї це пов'язано зі задачею і прийомом позааудиторного читання. Крім текстів, які вивчаються на аудиторних заняттях, готуються ще тексти, за якими учневі (студентіві) дається завдання: прочитати текст із загальним розумінням змісту та відповісти на запитання вчителя, коротко викласти зміст прочитаного.

Зазвичай, кожен зі студентів готує, наприклад, десять текстів і виконує по кожному тексту певні завдання. Щоб перевірити групу з 10 учнів/студентів, викладачеві нерідко доводиться виконувати величезну роботу: прослухати читання студентами 100 текстів і провести відповідно стільки ж співбесід. Якщо викладач, наприклад, почне перевірку групи о 14.00, то закінчити її йому доведеться десь опівночі. І при цьому він не в змозі докладно все перевірити через втому і через нестачу часу, який виділяється на кожного.

А.С.Границька розробила методику, яка значно скорочувала час роботи, активізувала роботу студентів і забезпечувала підвищення якості перевірки. Вона докладно розмовляла з кожним, але тільки з одного тексту, готувала його до того, щоб через кілька днів він зміг зробити досить ретельну перевірку за своїм текстом всіх інших дев'яти осіб. У день заліку кожен студент робив подвійну роботу: він перевіряв всіх за допомогою свого тексту і складав залік кожному з них по іншим дев'яти текстам. Тому, якщо починали здавати позааудиторне читання о 15.00, то вже до 18.00 все закінчувалося.

При цьому якість перевірки та якість засвоєння іноземних текстів, фразеології, нових слів підвищувалася. Багато викладачів іноземної мови і сьогодні успішно застосовують методику, розроблену А.С.Границькою, яка в принциповому відношенні близька, хоча і нетотожна, методиці В.Ф.Шаталова: відмінність їх методик або прийомів – в специфіці предметів [Дьяченко, 2003; Ривин, 1990].

### **Тандем-технологія**

Технологія А.Г.Ривіна має спільне з **тандем-технологією**. Ця технологія передбачає автономне (самостійне) вивчення ІМіК двома партнерами з різними рідними мовами, які працюють у парі. Метою тандему є оволодіння рідною мовою свого партнера в ситуації реального або віртуального спілкування, знайомство з особистістю, культурою країни, мова якої вивчається, а також отримання інформації з галузей, які цікавлять того, хто вивчає мову. Тандем-технологія виникла у Німеччині в кінці ХХ ст.. в ході зустрічей німецько-французької молоді. В рамках цієї технології визначились дві основні форми роботи – індивідуальна і колективна, а до основних принципів віднесені: **принцип обопільності і принцип автономності**.

Ці принципи розкривають суть технології. Принцип обопільності передбачає, що кожен з учасників тандему отримає однакову користь від спілкування. Принцип автономності базується на тому, що кожен із партнерів самостійно несе відповідальність за свою частину навчання: за вибір мети, змісту і засобів навчання, а також за кінцеві результати.

У 1992-1994 рр. в країнах Європи почалась робота по створенню міжнародної тандем-сітки в Інтернеті. Її метою є забезпечення віртуального спілкування, спрямованого на оволодіння рідною мовою партнера в процесі взаємного навчання за допомогою Інтернету.

Віртуальна комунікація має низку переваг в порівнянні із "живою": 1) розширюються кордони і можливості спілкування, тому що тандем-партнера можна знайти практично в усіх країнах світу; 2) обидва комуніканти знаходяться у своєму звичному життєвому просторі, зручному для використання аутентичного матеріалу і необхідних джерел інформації; 3) спілкування реалізується частіше всього на основі писемного тексту у формі листів і повідомлень, що дозволяє удосконалювати навички і вміння писемного мовлення та оволодіти поступово моделлю мовленнєвої поведінки партнера; 5) корекція помилок в писемних повідомленнях допомагає удосконаленню умінь розуміти писемний текст, а також сприяє формуванню умінь пошуку та аналізу чужих і власних помилок у письмі.



"Тандем-технології" слід розглядати як перспективні у використанні сучасних методик навчання ІМіК. В результаті регулярного обміну електронними листами, які можуть супроводжуватися не лише віртуальними, але й реальними контактами, відбувається формування й розвиток умінь писемного мовлення, розширюються знання системи мови і країни, мова якої вивчається, розвиваються уміння пошуку та корекції помилок в електронному тексті, удосконалюються вміння користуватися інформаційно-комунікаційними технологіями.

Тут можна говорити про так звані **синергетичні** (спільні, колективні) методи/технології навчання: **групове комунікативне навчання** (Community language Learning) та вивчення шляхом **об'єднаних зусиль** (Confluent Education), які використовують емоційне стимулювання шляхом використання творів мистецтв, фантазії учнів, дидактичної гри.

### **Педагогіка/технологія недирективного навчання**

Також можна говорити про **педагогіку/технологію недирективного навчання**. Вона передбачає процес навчання, в якому всі учасники відкриті до себе і один до одного. Відтак, не директивне навчання постає одним із важливих напрямків постнекласичної педагогіки. Воно розроблене в п'ятдесяті роки ХХ століття одним з фундаторів гуманістичної психології, К. Роджерсом. Недирективне навчання виключає будь-які форми придушення, приниження особистості учнівської та студентської молоді.

У зв'язку з цим К. Роджерс посилається на особисті записи і листи досвідченого вченого і педагога С. Тененбаума, який брав участь в проведеному К. Роджерсом курсі "*Процес зміни особистості*", де йдеться про вільний підхід викладача до студентів, коли заняття почалися після того, як доктор К. Роджерс спокійно і дружнелюбно сів разом зі студентами навколо великого столу і сказав, що було б непогано, якби кожен представився і розповів про свої цілі. Далі мало місце поступове посилення активності студентів, коли спочатку боязко і повільно, а потім все сміливіше і швидше піднімалися руки і звучали виступи студентів, проте жодного разу К. Роджерс не наполягав, щоб хтось виступив. Далі К. Роджерс повідомив, що приніс багато навчальних матеріалів (ксерокопії, брошур, статей, книг, список книг, магнітофонні записи психотерапевтичних сеансів, касети з художніми фільмами та ін.), які мали б бути розміщені в спеціальній кімнаті, закріпленій за студентами курсу. Це викликало сильне похваллення серед студентів, які мали можливість ознайомитися з усіма цими матеріалами.

Після цього мали місце, здавалося б, непотрібні заняття, на яких, як здавалося, група нікуди не просунулася: студенти безладно висловлювали все, що їм приходило в голову, обговорювали той чи інший аспект філософії К. Роджерса. Викладач же слухав всіх з однаковою увагою і доброзичливістю. Він не вважав виступи одних студентів правильними, а інших – неправильними. Група не була готова до такого абсолютно вільному підходу. Вони не знали, що робити далі. З роздратуванням і подивом вони чекали, щоб викладач відігравав звичну традиційну роль, щоб він авторитетно оголосив їм, що правильно, а що ні, що добре і що погано. Були сподівання щодо того, що їх буде навчати "правильної" теорії і практики великий науковець К. Роджерс. Зошити для записів були заздалегідь відкриті, вони очікували настання найважливішого моменту, коли оракул оголосить найголовніше, але зошити здебільшого залишалися невикористаними. Дивним, однак, було те, що з самого початку, навіть у роздратуванні члени групи відчували свою єдність; і поза занять вони відчували підйом і збудження. Група виявилася об'єднаною загальним і досить незвичайним досвідом. За таких умов на заняттях у К. Роджерса студенти висловлювали те, що вважали за потрібне, не зважаючи на авторитети. Це були їхні власні думки, емоції і почуття; і цей процес ніс з собою звільнення й емоційний підйом. У такій атмосфері свободи, на яку вони не розраховували і до якої не були готові, студенти висловлювалися так, як це рідко роблять учасники освітнього процесу. Студенти поступово стали розуміти, що К. Роджерс хоче, щоб вони глибоко задумалися про самих себе, сподіваючись, що це може привести до зміни особистості в тому сенсі, який в цей термін вкладає Дж. Дьюї: перебудова світогляду, установок, цінностей, поведінки – це була б справжня перебудова минулого досвіду, це було б справжнім навчанням. Така активність студентів поступово привела до того, що до п'ятого заняття відбулися цілком позитивні зрушення, це було абсолютно очевидно. Студенти розмовляли один з одним і не зверталися до К. Роджерса, студенти вимагали, щоб їх слухали і хотіли бути почутими. Те, що раніше являло собою зібрання невпевнених у собі, соромливих людей, що заїкаються, перетворилося у взаємодію групи, в абсолютно нову згуртовану єдність, члени якої були здатні на такі обговорення, рефлексію та роздуми, які жодна інша група не могла ні відтворити, ані повторити. Викладач як **медіатор і фасилітатор** також брав участь, але його роль, хоча і більш важлива, ніж будь-яка інша в групі, певною мірою злилася з групою, і саме сама група, а не викладач, стала центром, основою навчально-розвивальної діяльності.

Відтак, у методиці недирективного навчання важливим виступає феномен прийняття

особистості: коли людину сприймають і приймають повністю, без критики, взаємодіють з людиною зі співчуттям і симпатією – індивід може досягти згоди з собою, мати мужність відкинути свої засоби психологічного захисту і звернутися до свого справжнього "Я". Після четвертого заняття й у подальшому члени цієї групи, волею випадку з'єднані разом, стали все ближчі один до одного і проявилися їх справжні "Я". Під час взаємодії мало місце прояви інсайту, осяяння і взаєморозуміння, які викликали майже благоговійний страх. Вони були моментом психотерапії, тими плідними моментами, коли душа людини розкривається у всій своїй захоплюючій величчі, коли майже благоговійна тиша охоплює клас, і кожен член групи був оповитий теплотою і участю, що межує з містикою. Цей досвід був цілком великим явищем – це було навчання і психотерапія – здоровою зміною в людині, збільшення її гнучкості, відкритості, бажання слухати інших. У процесі цього всі відчували себе більш піднесеними, вільними, більш сприйнятливими до себе та інших, більш відкритими для нових ідей.

### **Акмелінгвістика**

Акмелінгвістика – сфера не тільки наукової, але і практичної діяльності, яка розглядає і використовує закономірності, чинники і механізми розвитку і саморозвитку студента з метою досягнення ним найбільш високих результатів у вивченні іноземної мови. Тобто мова тут виступає як засіб досягнення особистого "акме". Основними принципами акмелінгвістики є: системний підхід до навчання іноземним мовам; орієнтація на акмеограму; врахування психофізіологічних і інших особливостей студентів; дотримання ієрархічності в подачі навчального матеріалу; опанування акмеетикою.

Під час реалізації такого акмеологічного навчання розглядаються п'ять основних складових системи: **мета, об'єкт, інформація, методи, суб'єкт**.

Мета – соціальне замовлення, орієнтоване на максимум, тобто на підготовку фахівця «екстра-класу».

Об'єкт навчання – студент, якого навчають спеціально відібраним умінням з метою формування самостійності і креативності до закінчення вищу.

Ці відібрані уміння вносяться до планів, програм, підручників, екзаменаційних вимог тощо, що складає компонент системи – інформацію, тобто зміст навчання.

Все, це здійснюється через наступний компонент – методи, а також прийоми, форми, тренувальні вправи, що здійснюють цілеспрямоване навчання акмелінгвістичним умінням через іноземну мову.

Навчання проводиться суб'єктом викладання, тобто викладачем, який упевнено володіє методикою управління таким навчанням, щоб виконати держзамовлення, тобто забезпечити становлення компетентного фахівця. Підсумок навчання – перетворити об'єкт на суб'єкт навчання, тобто сформувані навички самонавчання, саморозвитку і самовдосконалення, автономної діяльності майбутнього фахівця.

### **Принципи**

**Перший принцип** – системний підхід до навчання іноземним мовам. Передбачається, що перед студентом ставиться освітнє завдання, яке він повинен свідомо прийняти і прагнути до його реалізації на кожному етапі свого навчального циклу. Для викладача це означає, що він повинен дати студентові програму навчання (на семестр, рік, до кінця навчання) з точними вказівками граматичних тем, об'єму лексики, текстів, тренувальних вправ та ін., а також термінів виконання заданої програми. Чітко роз'яснюється, що він повинен знати і уміти і як цього досягти (зокрема самостійно). Кінцева мета – об'єкт перетворити на суб'єкт навчання, тобто прищепити навички творчого самонавчання, самовдосконалення як в мові, так і в майбутній професії.

**Другий принцип** – орієнтація на акмеограму – це професіограма з орієнтацією на «акме», на максимум, на ідеал. Основними пунктами акмеограми є відповідальність, автономність, саморозвиток, тобто ті якості, які властиві зрілій гармонійній особистості.

**Третій принцип** акмелінгвістики передбачає врахування психофізіологічних особливостей студента (особливості пам'яті, уваги, сприйняття, мислення, типи вищої нервової діяльності). Слід враховувати якість цих психофізіологічних особливостей для досягнення найвищого результату в навчанні іноземним мовам і розвитку особистості.

**Четвертий принцип** акмелінгвістики – ієрархічність і послідовність введення мовних засобів (лексика, граматики, фонетики, орфоєпії) і видів мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, письма, читання).

Тут рекомендується виконання основних правил навчання:

- 1) від простого до складного;
- 2) частотності – більше часу і уваги приділяється найбільш частотним явищам в мові;
- 3) актуальності і пріоритетності – пріоритет віддається тому мовному матеріалу або виду

мовленнєвої діяльності, який потрібний для конкретного фахівця (наприклад, для хіміків – читання і переклад, для перекладачів – говоріння, синхронний переклад).

П'ятий принцип акмелінгвістики – опанування акмеетикою, тобто виховання духовно-етичних якостей майбутнього фахівця через мову (текстовий матеріал, рольові і ділові ігри, ситуативні вправи, своє власне ставлення до явищ в суспільстві і ін.).

Таким чином, акмелінгвістична технологія, будучи однією з інноваційних технологій навчання іноземним мовам в немовному вузі, на перший план висуває акмеспрямованість, у центрі якої знаходиться креативність особистості. Акмелінгвістика дає можливість по-новому зрозуміти роль і місце кожного виду мовленнєвої діяльності відповідно до реальних потреб професії майбутнього фахівця, тобто передбачає таку перебудову цілей і методів навчання, яка забезпечила б досягнення випускниками вершин в професійній, творчій і духовно-етичній сферах їх майбутньої діяльності <sup>25</sup>.

### **Нова парадигма розвитку мовлення та навчання читання дітей дошкільної та початкової ланок (реалізується у тому числі у царині викладання іноземних мов)**

Онто- та філогенетичний розвиток людини є однією з важливих наукових проблем. Якщо мислення людини постає системотвірним аспектом *Homo sapiens*, то мова та мовлення – це системотвірний аспект мислення. Це призводить до примітивізації художньо-естетичної сфери людини, спотворюється функціональний зв'язок між півкулями її головного мозку.

Можна говорити про **традиційні методики**, перший етап яких передбачає запам'ятовування дітьми літер, що потребує навчання дитини розрізняти букви і розуміти їх правильну вимову і читання. Другий етап реалізує навчальну діяльність, пов'язану з читанням складів з різним ступенем складності. На третьому та четвертому етапах діти навчаються розуміти сенс прочитаного слова, коли читання охоплює цілісні слова, словосполучення, речення, короткі тексти

Останнім часом поширення набуває **звукова (фонематична) технологія/методика** (Д.Б. Ельконін, О.О. Бугрименко, Л. Є. Журова, Г. А.Тумакова, Г. А. Цукерман, Т.Г.Рамзаєва та ін.), навчання за якою спрямоване на розвиток у дітей фонематичного слуху і мовленнєвої уваги, що передбачає розвиток здатності до звукового аналізу слів. Навчальні програми, засновані на звуковому методі, передбачають навчання, в першу чергу, звукового аналізу мови, визначення звукового складу слова. І тільки потім дітей знайомлять з буквами і демонструють, як трансформується звуковий образ в буквенний.

Звукова (фонематична) технологія/методика в силу інтегрального характеру діяльності/сприймання/освоєння дійсності дитиною виявляється **глибоко помилковою**. Всупереч цієї технології існують технології/методи, які спираються на інтегральний характер існування дитини, що описується **гештальттеорією** (М. Вертхеймер, Г.Мюллер, В. Келер, К. Коффка, Ф. Перлз й ін.) – вченням про гештальт – цілісну організацію об'єкта сприйняття, за яких умов тільки і можливе засвоєння знань. Звідси будується особлива теорія засвоєння як одномоментне відображення в ході навчальної діяльності. Вправи з гештальттеорії оперують досить великими закінченими в значеннєвому відношенні фрагментами інформації, що передбачає відображення та збереження структури фрагмента і його змісту.

#### ***Розглянемо технології/методи,***

які спираються на інтегральний характер існування дитини.

**Глобальний метод:** дитину відразу вчать читати цілими словами, минаючи вивчення літер. Дитина вчиться розрізняти і запам'ятовувати слова, причому вона їх сприймає цілком, як картинку. Глобальний метод є достатньо ефективним під час занять з дітьми молодше трьох років, а також для навчання читання ліворуких дітей. Недоліком цього методу вважається те, що в певний момент дитина має зробити самостійне відкриття: "а слова-то, виявляється, будуються з літер, з яких можна скласти різні слова!"

**Методика раннього й інтенсивного навчання грамоті М.О.Зайцева** полягає в тому, що тут навчальний процес вибудовується на основах природовідповідного розвитку дитини через відповідні ставлення і діяльність, що всебічно активізує пізнавальні ресурси дитячого мозку. Зазначена методика на першому етапі передбачає навчання дітей розрізняти склади. За таких умов, за даними М.О.Зайцева, діти 2-3 років опановують грамоту за 6 місяців; діти 4-років – за 3 місяці; діти 6 років – за 1-2 місяці.

**Технологія імовірнісної освіти**, теоретичний та практичний базис якої був розроблений О.М. Лобком, відповідає таким принципам синергетичного підходу в педагогіці як **хаотичність**

<sup>25</sup> Румянцева И. М. Психология речи и лингвопедагогическая психология / И. М. Румянцева. – М.: ПЕР СЭ, Логос, 2004. – 320 с.

процесів, спонтанність, самодетермінація. У цьому сенсі дана технологія може вважатися однією з найбільш "синергетичних" освітніх технологій, оскільки синергетика вивчає динамічні процеси, що найчастіше мають імовірнісний характер.

Суть цієї технології полягає в тому, що діти (5-6 років), які ще не вміють читати і писати, у процесі своєї навчально-ігрової діяльності виробляють вербальну продукцію, що спочатку записується вчителем на дошці. Таким чином, емоційно-образний аспект навчально-ігрової комунікації одержує реалізацію в знаковому вигляді. При цьому дані знаки (слова) сприймаються дітьми як *суцільні знакові сполучення, без дроблення їх на окремі елементи (букви)*.

**Педагогічна система П.В. Тюленєва**, який розробив та апробував метод навчання дитини раннього читання ("читати раніше, ніж ходити"). Відповідно до цієї методики, дитина, починаючи практично із її народження, занурюється у навчально-розвивальне середовище, організоване її батьками, коли сигнали зовнішнього світу набувають знакового забарвлення (по стінам розвішуються малюнки, таблички зі словами, на які батьки постійно звертають увагу дитини). Таким чином, дитина починає читати з 1-2 років не на основі складів, але слів, охоплюючи їх цілком як суцільні комплекси. У 3-4 роки дитина вже добре читає казки, знайомлячись із скарбницею світової літературної творчості.

Тут можна говорити і про **природовідповідне виховання грамотності О.М.Кушніра** як поглиблення природовідповідного підходу в навчанні. Ефективність методу зумовлена опорою на інтегральні процеси цілісної психіки, звертання до цілісності людської психіки й особистості.

Цільові орієнтації методу полягають у вихованні читача і більш широко вихованої автономної особистості, що самонавчається; створення психоінтелектуальної бази для широкого використання у навчальній діяльності глибинних процесів уяви, інтуїції, інсайту й ін.; у розвитку, насамперед, ейдетичного (образного) читання – здатності бачити в уяві простір і події одночасно з читанням; у досягненні максимальної різниці між темпом читання вголос і про себе; у відриву читання від артикуляції; у відмові від проміжних (навчальних і підготовчих) моделей читання; у формуванні розвинутого читання як процесу-розуміння тексту через сприйняття відомих слів як цілісних образів<sup>26</sup>.

Таким чином, тут має місце синергічне сполучення вербально-абстрактних і емоційно-образних механізмів навчальної діяльності вихованців, що засвідчує про потужний синергетичний ресурс зазначеного методичного напрямку. Крім того, уява, інтуїція, інсайт як інструменти і одночасно цілі педагогічного процесу створюють можливість переводити психіку учнів у хаотичний, невідновлений стан, що, відповідно до синергетичного підходу в педагогіці, відкриває перед суб'єктами навчально-виховного процесу нові можливості щодо реагування на інформаційні сигнали зовнішнього середовища.

### **Технологія/методика "повного фізичного реагування"**

**Технологія/методика "повного фізичного реагування"** (МПФР, Total Physical Response – TPR) використовується переважно на початковому ступені навчання і базується на твердженні, що відсутність стресових ситуацій значно підвищує мотивацію навчання. що виявляється синергетичною за психологічним змістом, не має одноосібного автора (хоча в багатьох літературних джерелах наводиться ім'я Джеймса Ашера – James Asher). Основи були закладені у 20-х роках ХХ ст. у працях Г. Палмера. Ця методика полягає у фізичному виконанні учнями усних команд учителя. Цей метод був розвинутий Дж. Ашером, який, працюючи над методикою, занурювався в практичну психологію, щоб пояснити її ефективність через концепції ФАМ, зокрема через роль правої півкулі головного мозку в оволодінні рідною мовою і зв'язок МПФР з правою півкулею. Основою цієї синергетичної методики є співвідношення слів і дій. Ці два види діяльності (усного мовлення та ілюстрації сказаного фізичними рухами) представляють собою чудовий механізм для вивчення мови. Тисячі вчителів-мовників скористались ним. Вони використовували його в найрізноманітніших обставинах. Деякі з них вважають, що це – «прямий метод», який дозволяє під час навчання використовувати лише мову, що вивчається. Інші застосовували цей механізм лише у формі команд, на які давалася фізична відповідь.

Також учителі використовували інші поєднання голосу і дії. Цей підхід практикується іноді лише на початковому етапі навчання мови, іноді – на більш високому. В деяких випадках учителі не спонукають учнів до говоріння доти, доки вони не почнуть робити це за власною ініціативою. Інші починають учити мовленню з використанням МПФР одразу. І все ж таки, не дивлячись на таку велику різноманітність поглядів і методів використання схеми "говоріння + рух", кожен учитель, який скористався нею, побачив, що це надзвичайно сильний механізм навчання.

Для кращого розуміння основних засад методики звернемося до висновків її засновника Дж.

<sup>26</sup> Кушнір А.М. Технологическая карта развития навыка устного выступления // Школьные технологии. – 1996. – № 3. – С. 24-34.

Ашера. Ключовими положеннями його методики є: розуміння розмовної мови повинне розвинути до говоріння; розуміння розвивається через рухи учнів. Наказовий спосіб є сильною допомогою, бо вчитель дає команди, щоб скерувати поведінку учнів. Експериментальні дослідження передбачають, що більшість граматичних структур і сотні слів можна вивчити за допомогою правильного використання вчителем імперативу; не ставте на меті примусити учнів говорити; коли в пізнавальній сфері учня відбудеться інтеріоризація мови через розуміння того, що він чує, тоді він буде готовий до говоріння. Кожен учень почне вільно конструювати речення. Як бачимо, Дж. Ашер наголошує на імперативі. Але "розуміння, що розвивається через рухи учнів", дозволяє розвивати розуміння мови через рухи не лише тільки засобом команд.

Підхід Дж. Ашера базується на ілюстрації того, як діти оволодівають своєю рідною мовою. Звичайно, діти рухаються, відповідаючи не тільки на накази. Такі запитання, як: "Можна погратись з твоєю лялькою?", "Ти хочеш печива?", "Цей м'яч мій?" передбачають фізичну відповідь у дитини, яка лише починає розуміти розмовну мову. Дж. Ашер звертається до праці Ж. Піаже про функціонування півкуль головного мозку. Немовля починає розпізнавати знаки і звуки споглядаючи, торкаючись, хватаючи, тягнучи всіма невербальними моторними рухами, виявляючи сензитивний період, коли дитина отримує розуміння того, як влаштований світ і речі в ньому, включаючи і мову. Це розуміння реалізується через активність правої півкулі, воно є дуже важливим для подальшого розвитку таких функцій, як говоріння, логічне мислення, вирішення задач через символи (слова, цифри, поняття), що реалізуються на рівні лівопівкульових процесів.

Отже, вважається, що МПФР доречна в будь-якій ситуації, в якій мова, що вивчається, використовується з жестами. Таким чином, можна значно розширити концепцію методики і за допомогою цієї методики досягти значно більших результатів, аніж просто через команди. Аналіз методики показав, що найефективніше застосовувати її для розвитку навичок усного мовлення<sup>27</sup>.

### **Технологія "Безмовний шлях" (Silent Way).**

"Безмовний шлях" (Silent Way), *пошуково-творчий підхід* (Explorative-Creative Way) передбачають постійне стимулювання вивчення іноземної мови через її дослідження.

Прихильники цього методу вважають, що кожна людина з народження знає іноземні мови, головне не заважати їй розкрити ці знання і не нав'язувати думку викладача. Згідно з цією методикою, викладач не говорить англійською, щоб не збити у студента його особисте сприйняття мови. Для навчання вимові використовуються спеціальні кольорові картки, де кожен колір або символ позначає певний звук. Вважається, що завдяки такому підходу студент не відчуває тиску від того, що рівень викладача краще ніж у студента, а по закінченню навчання рівень студента може бути вище ніж у викладача.

Тут створюється ефект синестезії, коли звуки презентуються за допомогою кольорів, а сам навчальний процес реалізується завдяки таким принципам, як дослідження, пошук; ризик; віра в себе; самостійність; економія зусиль; самоконтроль; творчість; емоційність; мотивація до спілкування; взаємодопомога та емпатія.

Одним із основних принципів зазначеної "мовчазної" технології, розробленої **Г. Гаттеню** (Galeb Gattegno), є підпорядкованість навчання учінню (teaching should be subordinated to learning). Цим визначається "мовчазна" роль учителя та одночасно велика мовленнєва активність і самостійність тих, хто навчається. У навчанні широко використовуються жести вчителя, кольорові звукові та вокабулярні таблиці, кубики (rods) для демонстрації введення і засвоєння звуків, слів, структур у діях і ситуаціях.

Основна ідея полягає в тому, що мозок здатний активно створювати внутрішні критерії при навчанні. Г. Гаттеню вважав, що у учнів слід розвивати самостійність, автономність і відповідальність, вони повинні співпрацювати один з одним в процесі вирішення мовних завдань. Навчаючи вимові на початкових рівнях, він користується складними кольоровими таблицями, на яких кожен колір або символ позначає певний звук, і так презентує нові слова. Наприклад, щоб сказати слово «table», потрібно спочатку показати квадратик, що позначає звук «т», потім – квадратик, що позначає звук «ей» і так далі. Таким чином, маніпулюючи в процесі навчання квадратами, паличками і подібними до них умовними позначеннями, учень просувається до наміченої цілі, відпрацьовує пройдений матеріал з своїми однокласниками. Перевага даного методу в тому, що рівень знання мови викладача практично не впливає на рівень знання мови учня, і в решті решт може статися так, що учень вивчить мову краще, ніж його вчитель. Крім того, в процесі навчання учень має змогу до вільного самовираження.

---

<sup>27</sup> TPR is More than Commands – at all Levels. Contee Seely and Elizabeth Kuizenga Romi. – Command Performance Language Institute, 2002. – 180 p. – P. 4.5.

#### 4. АВТОРСЬКІ ТЕХНОЛОГІЇ ІНТЕНСИВНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Розглянемо головні аспекти апроксимально-аналітичного методу викладання англійської мови [Вознюк, 2002; Вознюк, Квеселевич, 2003; Voznyk, 2003], який, вирішує як проблему підвищення агресивності людини, яка використовує іноземну мову, так і розв'язує суперечності між комунікативними кодами, оскільки цей метод дозволяє засвоювати іноземну мову на ґрунті старого комунікативного досвіду володіння рідною мовою, звільняючи людину від психологічного конфлікту, про який ми писали вище. Суть методу полягає у зближенні вербальних сіток іноземної і рідної мов до ступеня їхнього взаємного проникнення, коли слова англійської мови не сприймаються як слова іноземної мови, а, навпаки, у них починають помічати знайомі риси.

Слід сказати, що система методик викладання іноземних мов має два аспекти: комунікативно-практичний і свідомо-порівняльний. Перший аспект є ефективним у середовищі носіїв мови, яка вивчається. Будь-який метод, що використовується у вивченні мови поза межами цього середовища слід віднести до свідомо-порівняльного набору методів, які хоч і можуть мати комунікативну спрямованість, принципово нездатні побудувати повноцінне комунікативне середовище – єдине, що може створити ефект вербально-емоційної синергії (генералізації) необхідної для реалізації психологічних механізмів комунікативного засвоєння мови. Тільки комунікативне оточення, в якому людина обертається не менше 3-4 годин на добу, спроможне створити умови для сполучання абстрактно-вербального і емоційно-експресивного сторін людської психіки, що є умовою для вивчення мови і має місце у процесі опанування рідною мовою.

Як ми вже зазначали, процес засвоєння рідної мови супроводжується формуванням набору комунікативного досвіду володіння мовою. При вивченні іноземної мови створюється новий набір такого досвіду, який є відділеним від набору комунікативно-практичного досвіду володіння рідною мовою.

За таких умов при вивченні іноземної мови поза межами комунікативного середовища її носіїв треба спиратися на рідну мову. Мета нашої методики – створити умови для синергетичного зближення комунікативних кодів рідної та іноземної мов за допомогою розробленої системи апроксимально-аналітичних засобів трансформації як лексики, так і граматичних структур англійської мови.

Будь-яка мова в цілому має чотири рівні: звук, склад, слово, словосполучення/речення. Опанувати звуковим ладом мови (який містить близько 30–40 звуків) відносно просто. Ми розробили систему, що дозволяє зблизити звуковий лад англійської й української мов. Оволодіння складовим ладом англійської мови також не викликає труднощів. Тут можна говорити про 100–150 основних складів, оволодіння якими за принципом їхнього зближення з елементами рідної мови означає одночасно й оволодіння орфографією й правилами читання англійської мови, що, до речі, досить різноманітні і бувають безліччю винятків.

Наступний "поверх" англійської мови – слово. Слів у будь-якій мові – сотні тисяч. Однак, словотвірних моделей значно менше – усього близько 150–200. Нами розроблена система словотвірних моделей англійської мови, які лексично наближені до рідної мови. Тому знання, наприклад, 500 англійських слів (англійський докер сто років тому вживав у своєму повсякденному житті всього близько 300 слів), плюс знання словотвірних моделей збільшує запас володіння англійськими лексичними одиницями приблизно на один порядок – до 5000 слів, що дозволяє при читанні англійських книг розуміти до 95 % тексту.

Перейдемо до наступного поверху мови – словосполученню/реченню. Якщо слів в англійській мові десятки й сотні тисяч, то речень вже нескінченна кількість. Однак тут усього близько 500–600 синтаксично-граматичних моделей. Ними вичерпуються всі основні типи речень, оволодіння якими також не є складним.

Апроксимально-аналітичний метод вчить творчості, оскільки він спрямований на розвиток асоціативно-образного, цілісно-експресивного, багатозначного відображення дійсності, яке характерно саме для творчої істоти.

Наведемо основні "канали" зближення вербальних сіток рідної та іноземної (англійської) мов, тобто покажемо основні засоби мотивації слів іноземної мови, що дозволяє порівняно легко досягти стану мотивації практично всього лексичного корпусу іноземної мови:

1) Прямі фонетичні відповідності (class – клас, caravan (car + van) – караван, canal – канал), а також непрямі фонетичні відповідності, які мають різне буквене чи морфологічне оформлення еквівалентних слів в рідній та іноземній мові: gigant – гігант, banal – банальний).

2) Непрямі фонетичні асоціації: listen – слухати "як падає листя"; pigeon – "пижон", голуб; prominent – ... , "промінь".

3) Прямі фонетичні асоціації: brave (bravo, bravado, bravery ...) – "бравий", хоробрий; courage – "кураж", хоробрий → rage – "раж", гнів → encourage, discourage, courageous...

4) Словозмінні трансформації на основі переусвідомлення значення: budget – бюджет (у значенні потенції до росту) → bud – брунька (у тому ж значенні); sweater – светр ("в якому потієш") → sweat – піт → wet – вологий (від поту):

A man in a sweater  
Sooner or later  
Begins to sweat,  
Which makes him wet.

5) Словотвірний аналіз: basketball – баскетбол = basket (корзина) + ball (м'яч), cock-tail – коктейль = cock (півень) + tail (хвіст).

6) Переусвідомлення власних імен та географічних назв, реклами та ін.: Broadway – Бродвей = broad (широкий) + way (шлях); Richard – Ричард → rich – багатий; Пушкин – Pushkin – to push the kin. Wordsworth = word (слово) + worth (гідний).

7) Асоціативні словозмінні трансформації: corridor – коридор = core (серцевина) + door (двері). Commune – комуна → common – загальний → competition – "common petition" – "загальна петиція" → змагання. Admiral – "людина в чудесній дзеркальній, сліпучій морській формі, що гідна захвату" → admire, miracle, miraculous, mirror, mirage. Artillery – (art + till) = "the art to till land with bombs and shells". Magnet – "magic net" → magician, magnificent. Fieldmarshal – "marshal of the field" → marshal → martial → (folklore – folk + lore → law) = martial law.

8) Переусвідомлення семантичної мотивації. Наприклад, семантична мотивація слова "compulsory" реалізується за рахунок його розщеплення на частини та семантизації кожної з частин: "common pulse" – загальний пульс → compulsory – "загальнопульсивний", тобто загальний, обов'язковий для всіх.

9) Переусвідомлення омонімів: horde – орда → to hoard (to store) → збирати.

He used to *pray* not to become a *prey* to his enemies.

He wanted to enjoy *peace* and to eat a *piece* of bread.

The *main* thing about his *horse* was its white *mane* and *hoarse* voice.

10) Зміщення семантичної мотивації та її збагачення: слово "qualification" може бути перекладено як "кваліфікація", однак слово "quality", що семантично пов'язане зі словом "qualification", тепер вже перекладається як "якість". Тому "qualification" слід було б розуміти як "якісність" (рівень знань, вмінь та навичок людини, зайнятої в тій чи іншій сфері виробництва), що дає нам уявлення про семантико-мотиваційне "ядро" поняття "qualification". В той же час слово "кваліфікація" є калькою, порожньою формою, "оболонкою", що позбавлена глибинного семантичного підґрунтя. Слово "кваліфікація" не має прямого семантичного зв'язку зі словом "якість", що ускладнює засвоєння і навіть впізнавання слів "quality, equality (equal quality), qualify" тощо. Треба зазначити, що в даному випадку зближення вербальних сіток рідної та іноземної мов здійснюється за рахунок розширення об'єму поняття "кваліфікація", коли ми по суті збагачуємо досвід володіння рідною мовою. У межах цього каналу зміщення та збагачення семантичної мотивації можна привести і таку відповідність: expert (експерт) – experience (досвід).

11) Використання рими, що може виконувати роль асоціативного мосту між семантично далекими одно від одного словами (Alice – malice), оскільки ведучим чинником, що сприяє виникненню реакції на слова, які вводяться, є їх ритмічна структура. Треба додати, що одним з головних факторів актуалізації часових зв'язків у межах другої сигнальної системи є подібність фонетичної оболонки слів. У межах цього пункту можна запропонувати і використання двомовної рими: експромт – prompt.

12) Якщо брати до уваги, що подібність фонетичних оболонок слів є важливим чинником у процесі формування часових зв'язків у сфері другої сигнальної системи, то використання цієї обставини слід вважати одним із засобів вивчення слів іноземної мови. Наприклад: Florida is rich in flora. There they have flowers everywhere, even on the fiftieth floor (Florida, flora, fiftieth, flower, floor). Очевидно, закони формування нервових часових зв'язків визначають процеси мотивації окремих звуків мови, що зафіксовано у напрямку сучасного мовознавства – звуковому символізмі.

Звуковим символізмом, про який ми вже писали, стверджує, що окремий звук несе смислову мотивацію. Це було доведено, коли опитували велику кількість людей. З'ясувалося, що кожен звук виражає певну гаму афектів – певну глибину, силу, колір, динаміку тощо. Вчені, вивчаючи характер вживання різних звуків в поезії різних народів, виявили, що приголосні "м, н" рідше зустрічаються в "агресивній" поезії, ніж у "нижній", що звуки "к, т, р" завдяки характеру їх артикуляції превалюють у "агресивній" поезії на відміну від "ніжної". Але символіка звуків не усвідомлюється носіями мови в повній мірі і тому має доволі загальний та розпливчастий характер [4]. Тобто звукове почуття пов'язано з активністю правопівкульових, підсвідомо-комунікативних механізмів людської психіки. Ось

чому багато уваги слід приділяти впровадженню принципів, які сформульовано у межах звукового символізму – сучасного напрямку мовознавства.

Наприклад, англійські звуки "fl" несуть значення легкості руху переважно у рідинних, вогневих та повітряних середовищах: flag (a piece of cloth waving in the wind), flake (small, light, leaf-like piece), flame (a portion of burning gas), flannel (loosely woven woollen cloth), flap (cause to move up and down or from side to side), flare (burn with a bright, unstable flame), flash (sudden burst of flame or light), flea (small wingless jumping insect), fledged (with fully-grown wing feather), flee (run or hurry away), fleece (woolly covering of a sheep), fleet (quick-moving), flexible (easily bent without breaking), flick (quick light blow), flight (flying through the air), flinch (draw or move back), flimsy (of material – light and thin), fling (throw, move quickly and with force), flip (put smth into motion by a snap of the finger and thumb), flirt (try to attract a person), flit (fly or move lightly and quickly), float (be held on the surface of a liquid, or up in air, gas), floe (sheet of floating ice), flock (tuft of wool or hair), flog (beat severely with a rod or whip), flood (coming of a great quantity of water in a place that is usually dry), flop (move, fall, clumsily or helplessly), flounce (move or go, with quick, troubled or impatient movements), flour (fine powder), flourish (grow in a healthy manner), flow (move along or over as a river does, move smoothly), fluctuate (move up and down), flue (pipe or tube for carrying heat), fluency (the quality of being fluent), fluent (able to speak smoothly and easily), fluff (soft, feathery stuff), fluid (able to flow), fluorescence (emission of radiation), flurry (short and sudden rush of wind or fall of rain or snow), flush (rush of water, blood to the face, rush of emotion, excitement), fluster (make nervous or confused), flute (musical wind-instrument), flutter (move the wings hurriedly or irregularly without flying), flux (continuous succession of changes), fly (move through the air)...

13) Використання принципів звукового символізму передбачає вживання слів, які потрібно запам'ятати, у єдиному мовному контексті. Наприклад, можна вживати слова в єдиному граматичному контексті (у сфері чотирьох частин мови). Подамо приклад такого вживання слова "strong (strong, strength, to strengthen, strongly)": *The strength of his speech was great, because his arguments were strengthened with many examples, but he was strongly criticized and that struck him, although he had a strong nervous system.*

14) Використання етимологічних рядів: наприклад, слово *salvation* (як і слово *salary* – заробітна платня) (спасіння, благодія) походить від лат. *salt* (сіль), оскільки сіль зберігає (спасає) м'ясо від розпаду. Тут на користь буде і ім'я *Salvador* ("спаситель"). Таким же чином рос. слово *искать* етимологічно пов'язане з англ. словом *to ask*. Можна навести ще один приклад: *reveal = re+veil*

15) Використання кореневих словників, де слова будуються за словотвірним принципом гнізд: *pose, position, poser, propose, proposition, dispose, impose, compose, repose, suppose, oppose...* etc.

16) Суттєвим є те, що сприйняття слів реалізується на рівні нейронних сіток головного мозку, де різні за змістом слова, які мають подібні звукові оболонки, сприймаються у нейронних зонах, які локально наближені одна до одної. Таким чином, засвоєння слів та оперування ними краще реалізується у спільних нейронних зонах, де слова фокусуються за принципом подібності їх звукових оболонок і де генералізується глибинний (багатозначний, нечіткий, правопівкульовий) зміст слів, який залягає глибше рівня звукової репрезентації.

**Відтак**, доцільним є вивчення не окремих слів, а їх комплексів, які фіксуються у спільних нейронних зонах та складають нечіткі розпливчасті правопівкульові смислові ансамблі. Отже, вивчення слів за гніздовим принципом можна вважати набагато ефективнішим, ніж традиційні прийоми запам'ятовування слів. Наведемо приклад. Слово "LONG" має багато пов'язаних із ним слів (*longer, longest, length, to lengthen, to prolong, prolongation, longevity = a long life, longitude, to belong, belongings, to long (for home), to linger, lingering, long-armed, long-headed, a long way, a long while, agelong, long ago, along the street, so long = good bye, link, leg, log* etc), які слід вивчати суцільно у цілісному контексті:

What a *long* life, what a *longevity*. My life is *longer* than yours and his life is the *longest* of all. My life *belongs* to me this is my *belonging*, my *link* with my soul. The *length* of my life is 100 years. I want to *prolong* it, to *lengthen* it. I have such a *long* life because I have lived on the *longitude* of Kabul. I *long* for Kabul where I lived *long ago* for a *long* time. I want to come back to this city and I don't want to *linger* in New-York *any longer* from where there is a *long way* to Kabul. I hate this *lingering* and it seems to me I have lived in Kabul *age-long* where I would walk *along* the streets with my *long-armed* and *long-headed* girl-friend with *legs like log*. This is the end of my story, *so long*, good bye.

Таким чином, процедура використання "каналів" зближення вербальних сіток рідної та англійської мов дозволяє мотивувати велику кількість лексичних одиниць англійської мови, які при цьому стають зрозумілими та набувають смислової прозорості. Так, наприклад, слова *lucid, elucidate* можуть бути не зрозумілими для вивчаючих англійську мову, однак вони набувають смислової прозорості через використання відомого для всіх слова – *Lucifer* (Люцифер – "світлоносний", "світлий"). Ще один



приклад. Слова *face*, *facet*, *faucet* також можуть бути незрозумілими, однак всі вони, так чи інакше, етимологічно пов'язані зі словом *façade* (фасад – "обличчя будівлі"). Приклади можна продовжувати.

У цілому апроксимально-аналітичний метод дозволяє зблизити з рідною до 90 % слів англійської мови.

Один з цих каналів – асоціативно-аналітичний – використовується при написанні деяких новітніх книг, спрямованих на полегшення вивчення іноземних мов. Так, у книзі І. Ю. Матюгіна та Т. Б. Слоненко "Секрети запам'ятовування англійських слів" (Донецьк, 2000) ви можете прочитати:

**puddle** [ˈpʌdl] – лужа.

**ПАДаЛ** в лужу.

Це одна з найбільш вдалих асоціацій в арсеналі асоціативно-аналітичного каналу зближення вербальних сіток англійської та української мов, що, як свідчить наш досвід викладання іноземних мов, може полегшити засвоєння близько 3–5 % слів англійської мови. Якщо ж цей канал починають використовувати як основний у процесі зближення слів англійської та рідної мов, то тут часто-густо виявляються асоціації, "притягнуті за вуха" й позбавлені прозорості та очевидності. Наприклад, у книзі вищезгаданих авторів можна знайти такі асоціації, яких варто було б уникати, тому що вони ведуть нас до мнемонічних та асоціативних надмірностей й перекручень:

**crime** [kraim] – ПРЕСТУПЛЕНИЕ, ЗЛОДЕЯНИЕ,

КАРАТЬ ЗА НАРУШЕНИЕ УСТАВА.

**КРАЙ**няя Мера за преступление.

Ми бачимо, що слово *crime* асоціативно прив'язують до образів, що створюються словами "крайня міра", хоча це слово легко виводиться з інтернаціонального слова *criminal* (кримінальний) → *crime* (кримінальний акт, злочин). Як бачимо, асоціативний зв'язок зі словами "крайня міра" виявляється зайвим, крім того, англійське слово "міра" (*measure* [ˈmeɪʒə]) є певною мірою наближенням до свого українського відповідника, і його не варто асоціативно прив'язувати до слова "злочин".

Наведемо ще кілька прикладів із книги І.Ю.Матюгіна та Т.Б.Слоненко :

**fun** [fʌn] – ШУТКА, ВЕСЕЛЬЕ, ЗАБАВА.

**ФА**Наты Никулина любили его шутки.

У даному випадку слово "жарт" асоціативно прив'язується до слова "фанатик", що може створити плутанину, адже в англійській мові це слово є інтернаціональним – *fanatic* (фанатик, фанатичний) → *fan* (фан, фанат, фанатик). Тут було б більш доречно асоціативно зв'язати *fun* зі словом *профан*.

Розглянемо ще один приклад:

**nasty** [ˈnɑːsti] – ОТВРАТИТЕЛЬНЫЙ, ГАДКИЙ, СКВЕРНЫЙ.

**НАСТ**Игнуть отвратительного преступника.

У даному випадку слово "огидний" прив'язується до процесу "наздоганяти злочинця, що є огидним". Хоча можна було б знайти й більш прозору асоціацію, пов'язану з образами, які російською мовою мають такий вигляд: *НЕНАСТЬЕ*, *НЕНАСТНАЯ ОТВРАТИТЕЛЬНАЯ ПОГОДА*. На худий кінець можна запропонувати такий образ: "Настя – огидна дівчинка".

Наведемо ще один приклад:

**new** [njuː] – НОВЫЙ, ИНОЙ, ДРУГОЙ.

**НЬЮ**тон открыл **новый** закон.

Незрозуміло, навіщо прив'язувати слово *new* до *Ньютона*, адже в англійській мові існує безліч слів, безпосередньо пов'язаних з цим словом за змістом: **New-York** – **Нью-Йорк**, тобто "**новий** Йорк".

Або інший приклад:

**net** [net] – СЕТЬ, СЕТИ, ЗАПАДНЯ, ПАУТИНА, ПЛЕСТИ, ЗАБИТЬ.

В *сети* ничего **НЕТ**.

Незрозуміло, навіщо автори використовують негативну асоціацію, адже в англійській мові існує всім відоме інтернаціональне слово *Internet* → *inter+net* – інтер (міжнаціональна) *мережа*.

І останній приклад:

**place** [pleis] – МЕСТО, ПОМЕЩАТЬ, РАЗМЕЩАТЬ.  
*Место для ПЛЕСкания.*

Як бачимо, тут слово, що позначає “місце”, прив'язують до процесу “хлюпання”, хоча етимологічно це слово пов'язане з таким словом, як “плац” (*місце* для виконання стройових команд) і має асоціюватися саме з ним.

Апроксимально-аналітичний метод не претендує на те, щоб виступати універсальним засобом навчання англійської мови. Він не зможе замінити інші навчальні ресурси і не є альтернативним методичним напрямком, який би зводив нанівець існуючі дидактичні наробки людства щодо вивчення іноземних мов. Зазначений метод може використовуватися в умовах дефіциту комунікативного середовища носіїв мови, яка вивчається. Ознайомлення з методом, що пропонується, буде корисним для всіх, хто вивчає іноземні мови, оскільки він допоможе сформувати принципово новий погляд на співвідношення та взаємодію рідної та іноземної мов. Саме на ґрунті цього нового погляду може бути сформованим базис для досконалого володіння іноземними мовами, який найбільш адекватно відповідає наріжній меті освіти, а саме – розвитку цілісної, творчої, гармонійної особистості.

### **Використання феномена функціональної асиметрії півкуль головного мозку у викладанні іноземних мов**

Среба сказати, що метод навчання іноземних мов, який пропонується, спирається також і на концепцію “нової” парадигми освіти, яка розробляється у нашій психолого-педагогічній лабораторії. Наша синергетична концепція освіти, евристичною ідеєю котрої є формулювання психофізіологічного і суспільно-особистісного змісту мети психологопедагогічного впливу у межах освітнього процесу та теоретичне обґрунтування шляхів досягнення стану гармонії людини, який є цією метою, – дана концепція базується на розробці засобів формування психологічного стану функціонального узгодження півкуль мозку людини.

Функціональне узгодження півкуль у плані навчання іноземних мов передбачає процес мотивації іноземної інформації через лексичний та досвідний базис володіння рідною мовою, коли асоціативно-конкретний, багатозначний, експресивний правопівкульовий аспект пізнання світу поєднується з аналітично-абстрактним, лівопівкульовим аспектом такого пізнання. Метод інтеграції правого та лівого типів осягнення буття як навчальний засіб ілюструється педагогічною системою В. Ф. Шаталова, що має дивовижний ефект<sup>28</sup>. Ця система використовує принцип півкульового синтезу, коли у рамках навчального процесу приводяться до гармонії два аспекти людської психіки – “правий” (“конкретний”) та “лівий” (“абстрактний”). Тут з одного боку учні одержують той чи інший набір конкретних фактів (математичних, історичних, географічних...), а з іншого – всі ці факти перекладаються на мову опорних сигналів, що є абстрактними категоріями. Учні вчать цілеспрямовано та регулярно маніпулювати одночасно двома протилежними один по відношенню до іншого рядами реалій нашого життя, здійснюючи їх взаємну трансформацію, коли конкретне розуміється через абстрактне, а абстрактне – через конкретне. Достатньо тривала практика приведення до функціональної єдності право- та лівопівкульового боків психічної активності сприяє формуванню установки на “інтегральну” психічну активність, у межах якої виявляється прагнення до творчості і як результат – незмірно форсується учбова діяльність. Цікаво, що система В. Ф. Шаталова активізує не лише суто абстрактно-логічний (лівопівкульовий), але й емоційно-образний, потрібно-мотиваційний, правопівкульовий аспекти психічних функцій, коли навчання, подібно до гри, стає самоціллю, перетворюючись на самоцінний, самодостатній феномен, коли, що дивовижно, всі діти починають малювати. Актуалізація одночасно правого та лівого аспектів людини недвозначно свідчить про високорозвинену інтегрально-творчу форму психічної активності, що передбачає єдність логічного та експресивного початків особистості, які у звичайному стані виявляються конкуруючими та гальмують одне одного.

Розглянемо **методику “чуттєвої підтримки”**, який включається в контекст апроксимально-аналітичного методу. Ця методика пов'язана з психологічними особливостями сприйняття світу людиною, яке здійснюється в межах двох каналів, які втілюються у механізмах переробки інформації півкулями головного мозку людини: 1) через правопівкульове сприйняття забезпечується цілісно-континуальне відображення дійсності, яке деякі філософи називають мисленням “всім тілом”; 2) через канал лівопівкульового сприйняття забезпечується диференційовано-вибіркове, дискретне відображення дійсності. Можна констатувати, що людина, у певному сенсі, є поліфункціональною системою, що працює як в режимі цілісного, так і дискретного відображення та освоєння світу. Ці режими можуть стикатися та переходити один в один. У цьому випадку конкретний подразник (стимул) зовнішнього середовища може “перекодуватися” та отримувати фізіологічну проекцію, яка

<sup>28</sup> Шаталов В. Ф. Эксперимент продолжается. – М.: Педагогика, 1989. – 336 с.

йому не притаманна. Це перекодування виявляє феномен синестезії, коли один, наприклад, слуховий подразник, реалізується не лише на рівні слухового, але й зорового, іноді тактильного аналізатора відчуттів, створюючи ефект, коли “звук світять, фарби співають, а запахи закохуються”<sup>29</sup>.

Доведено: інформація, що надходить до нас ззовні, тим краще буде засвоюватися, чим ширше канал її сприйняття, чим більше аналізаторів відчуттів включаються у процес її переробки. Це пояснюється синергетичним чинником синестезії, коли органи відчуттів функціонують сумісно, виявляючи явище синергії. Синергізм, у відомому сенсі, є феноменом синхронного, спільного функціонування тих чи інших систем організму, ефект якого у багато разів перевищує сумарний результат окремого функціонування цих систем, тобто синхронна робота органів відчуттів виявляє ефект синергізму. Виникає питання: яким є “алгоритм” цієї синхронності? Він виводиться із особливостей функціонування півкуль головного мозку людини.

Виявляється, що права півкуля віддає перевагу гарячим, а ліва – холодним кольорам<sup>30</sup>.

Крім цього, слова, що відносяться до різних граматико-мовних категорій, по різному сприймаються півкулями<sup>31</sup>.

Відзначається, що дієслова просторічного типу (“бовкнути”, “поцупити”) ліпше сприймаються лівою півкулею. Дієслова тілесної модальності (“мерзнути”, “нюхати”) – правою півкулею.

Дієслова, що відображають дії (“їхати”, “мити”) – сприймаються однаково обома півкулями.

Просторово-часові прикметники (“довгий”, “задній”, “протяжний”) краще сприймаються правою, а відносні (“водний”, “рибний”, “кінний”) – лівою півкулею.

Домінування лівої півкулі виявляється під час впізнавання лексем, що відіграють провідну роль у синтаксичному оформленні висловлювань, у процесі пізнання абстрактних слів, що характеризуються малим ступенем образності та широкою полісемією.

Перевага правої півкулі виявляється у випадках відображення повнозначних слів, що пояснюється більшою мірою їх конкретності, образності та вузьким набором значень, які стоять за ними.

Крім цього, права півкуля краще сприймає ліве, а ліва – праве зорове поле людини; числа, букви, слова, символи ліпше сприймаються при їх пред’явленні в праве поле зору, в той час як предмети, образна інформація – при їх пред’явленні в ліве поле зору.

Слід відзначити ще одну закономірність: права півкуля спрямована на сприйняття мелодичного аспекту музичної та вербальної інформації, а ліва – на сприйняття її ритмічного малюнка<sup>32</sup>.

Таким чином, слова та взагалі вся вербальна інформація, що подається для засвоєння, може бути проаналізована з позиції її належності до «правопівкульової» чи «лівопівкульової» інформації. Якщо при цьому виявляється правопівкульова інформація, то її доцільніше дублювати подразниками правопівкульового ряду: мелодичною музикою, гарячою кольоровою гамою, а її графічне зображення слід розміщувати в лівому просторі зору (на лівому боці дошки). Якщо ми маємо лівопівкульову інформацію, то її слід дублювати ритмічною музикою, барабаним дробом, холодною кольоровою гамою тощо.

Треба додати, що нова парадигма освіти, яку ми розробляємо, передбачає використання ефекту півкульового синтезу, коли інформація правопівкульового та лівопівкульового ряду подається одночасно та синхронізується. У цьому випадку ми сприяємо розвитку умов для синестезії та медитативного стану, який характеризується функціональною синхронізацією півкуль і який дає можливість запам’ятовувати великі масиви інформації.

Необхідно зазначити, що лексичні одиниці в процесі навчальної діяльності можна подавати у різних вербальних контекстах. Подібно до того, як існують три види логічних відношень між основними типами суджень (підпорядкування, контрасту та контрадикторності), як існують три етапи розвитку діалектичного протиріччя (тотожності, відмінності, протилежності), так само ми маємо три типи вербального контексту, що співвідносяться з етапами розвитку діалектичного протиріччя: 1) тотожний контекст, де слова, головним чином синоніми, сукупно реалізуються у межах тотожного граматико-змістового оточення; 2) контрастний контекст; 3) поляризований контекст, де слова, головним чином антоніми, створюють внутрішньо поляризований, “напружений” лінгвістичний лад комунікації.

Три типи контекстів можуть бути використані суворо диференційовано, що дозволяє виконувати різні завдання в процесі навчання іноземної мови. За цих умов слід знати, що тотожний контекст активізує роботу правопівкульових, а контрастний та контрадикторний – лівопівкульових механізмів

<sup>29</sup> Галеев Б. М. Искусство и техника: Проблемы синестезии в искусстве. – Казань: Изд. КГУ, 1987. – С. 16.

<sup>30</sup> Николаенко Н. Н. Взаимодействие полушарий мозга в процессе восприятия и обозначения цвета // Сенсорные системы. Сенсорные процессы и асимметрия полушарий. – Л.: Наука, 1985. – С. 47–57.

<sup>31</sup> Балонов Л. Я., Деглин В. Л., Черниговская Т. В. Функциональная асимметрия в организации речевой деятельности // Сенсорные системы. Сенсорные процессы и асимметрия полушарий. – Л.: Наука, 1985. – С. 99–115.

<sup>32</sup> Балонов Л. Я., Деглин В. Л., Черниговская Т. В. Функциональная асимметрия в организации речевой деятельности // Сенсорные системы. Сенсорные процессы и асимметрия полушарий. – Л.: Наука, 1985. – С. 99–115.; Симерицкая Э. Г., Блинов С. М., Яковлев А. И., Копелев Л. В. О доминантности полушарий в восприятии чисел // Физиология человека. – 1978. – № 6. – С. 971–976.; Музыка “левая” и “правая” // Наука и жизнь. – 1985. – № 4. – С. 47.

переробки інформації, що прямо впливає з особливостей півкульових стратегій сприйняття дійсності. Річ у тім, що права півкуля спеціалізована в аналоговому, тотожному, континуальному, циклічному, а ліва – аналітичному, дискретному, послідовному, полярному мисленні й відображенні дійсності. Виходячи з цього ми розробили метод “вербальної генералізації”, який передбачає подачу лексичного матеріалу комплексно. Так, наприклад, вивчаючи прикметники, можна подавати їх в обмеженому дистрибутивному контексті, що створює своєрідну експресивну атмосферу (яка характерна для правопівкульової стратегії переробки інформації), в котрій прикметники одержують контекстуально-смыслову мотивацію на базі головним чином ад’єктивів же, тобто слів, що відносяться до подібної граматико-змістової категорії.

### **Проблеми аудіювання.**

Одна з важливих проблем викладання іноземних мов пов’язана з аудіюванням мовного матеріалу. Тим більше, що аудіювання – це «приховане» мовлення, оскільки в процесі аудіювання поряд з органами слуху функціонує артикуляційний апарат людини. Вивчення іноземної мови – це значною мірою процес психологічний. Психологічні труднощі аудіювання полягають перш за все у тому, що незнайомі та малознайомі слова, які пред’являються, викликають стан достатньо тривалого гальмування нервових процесів у корі головного мозку. На знайомі слова мозок реагує швидкозгасаючими нервовими гальмуваннями<sup>33</sup>. Таким чином, тривалий стан гальмування, який має місце при пред’явленні незнайомих слів серед потоку знайомих, є досить серйозною перешкодою для розуміння аудіоматеріалу. Для подолання цих труднощів слід, як ми вважаємо, йти шляхом, проторованим самою природою, тобто дотримуватися закономірностей розвитку мови у дітей. Необхідно сформуувати психологічну установку, яка передбачає, що основний об’єм уваги учнів був би спрямований не на сприйняття лексичного матеріалу, а на сприйняття інтонації, яка займає провідне місце на початкових етапах розвитку мови. Адже найпершою комунікативною установкою для немовляти є установка на відбиття саме просодичних компонентів мови, тим більше, що права півкуля, яка функціонально домінує на цьому етапі розвитку людини, – це переважно «інтонаційна», невербальна півкуля, що сприймає мелодичний аспект мови, в той час як ліва вербальна півкуля спрямована на відображення ритмічного малюнку мовлення. Процес засвоєння мовних навичок спілкування проходить у своїй початковій стадії саме через засвоєння фонетико-інтонаційної структури мови, що є фундаментом, на якому будуються всі подальші етапи розвитку мовний вміння та навичок. Необхідно відмітити, що інтонація й далі продовжує відігравати провідну роль у процесі мовної комунікації. “Вчені вже давно встановили факт, що розуміння письмового тексту можливе тільки тоді, коли людина, що його читає, визначила ту інтонацію, яка прихована у написаному реченні”<sup>34</sup>. Отже, від час вивчення іноземної мови слід йти від інтонації до слова, а не навпаки, тобто засвоєння інтонаційних моделей мови, її фонетичної «тканини» має першорядне значення в процесі оволодіння іноземною мовою.

### **Метод “вербальної синергізації” (генералізації).**

Необхідно зазначити, що лексичні одиниці в процесі учбової діяльності можна подавати у різних вербальних контекстах. Подібно до того, як існують три види логічних відношень між основними типами суджень (підпорядкування, контрасту та контрадикторності), як існують три етапи розвитку діалектичного протиріччя (тотожності, відмінності, протилежності), так само ми маємо три типи вербального контексту, що співвідносяться з етапами розвитку діалектичного протиріччя:

- 1) *тотожний контекст, де слова, головним чином синоніми, сукупно реалізуються у межах тотожного граматико-змістового оточення;*
- 2) *контрастний контекст;*
- 3) *поляризований контекст, де слова, головним чином антоніми, створюють внутрішнє поляризований, “напружений” лінгвістичний лад комунікації.*

Три типи контекстів можуть бути використані суворо диференційовано, що дозволяє виконувати різні завдання в процесі навчання іноземної мови. За цих умов слід знати, що тотожний контекст активізує роботу правопівкульових, а контрастний та контрадикторний – лівопівкульових механізмів переробки інформації, що прямо впливає з особливостей півкульових стратегій сприйняття дійсності. Річ у тім, що права півкуля спеціалізована в аналоговому, тотожному, континуальному, циклічному, а

<sup>33</sup> Бехтерева Н. Слово о нейронных ансамблях // Наука и жизнь. – 1976. – № 8. – С 45–47.

<sup>34</sup> Минаев Л. В. Слово в речи и языке. – М.: Высш. шк., 1986. – С. 7

ліва – аналітичному, дискретному, послідовному, полярному мисленні й відображенні дійсності. Виходячи з цього ми розробили метод “вербальної генералізації”, який передбачає подачу лексичного матеріалу комплексно.

Так, наприклад, вивчаючи прикметники, можна подавати їх в обмеженому дистрибутивному контексті, що створює своєрідну експресивну атмосферу (яка характерна для правопівкульової стратегії переробки інформації), в котрій прикметники одержують контекстуально-смыслову мотивацію на базі головним чином прикметників же, тобто слів, що відносяться до подібної граматико-змістової категорії. Наприклад:

My dog is vigil, bold and strong  
Its eyes are watchful, legs are long.  
But friend of mine has a little cat  
It's a sleepy, meek, weak, timid pet.

Оволодіння іноземною мовою – це, насамперед, оволодіння “духом”, почуттям цієї мови. Кожному вчителю іноземної мови зрозуміло, що існує дещо невловиме, деяка мовна “аура”, яка має першорядне значення у процесі оволодіння мовою. При цьому даний процес актуалізується як переважно психологічне явище. Нами розроблена концептуальна система мовної “аури”. Один з елементів цієї системи – “словотвірний простір” мови, опанування яким здійснюється за допомогою засвоєння словотвірних моделей у комплексному вигляді. Тобто всі словотвірні моделі можна подавати в обмеженому інформаційному контексті. Тоді людина, яка вивчає іноземну мову, має можливість повторювати їх достатньо часто, набуваючи здібності безсвідомо-автоматичного їх вживання, що формує почуття мови на рівні процесів словотворення. Наведемо приклади таких словотвірних моделей:

It was a *peaceful* and *playful* whale,  
It *played* with me in *peace* all day.  
This car is out of fashion, I would say.  
Once it was fashionable but now is in decay

#### A Dangerous Man

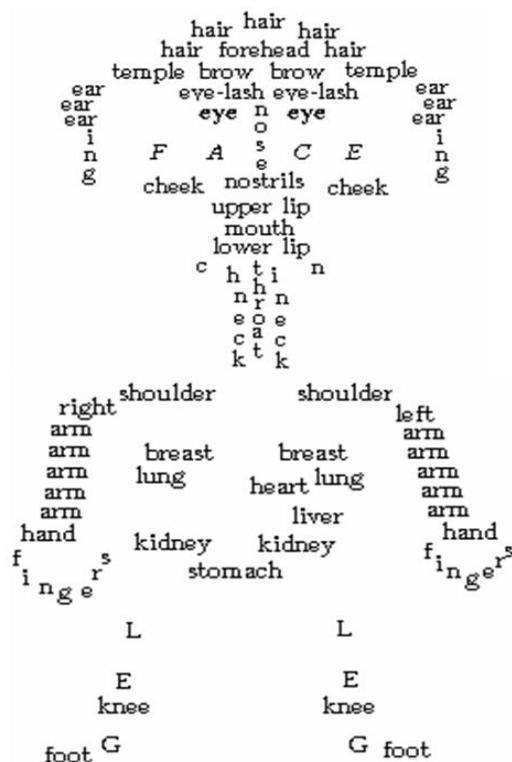
This man always gets in danger,  
His own life he would endanger.

#### **Метод “ейдетичної активації”.**

Інтерес являє й метод “ейдетичної активації”, який передбачає образно-предметне підкріплення лексичного матеріалу, що подається учням. Даний метод широко використовується в школі у вигляді так званої наочності. Однак, продублювати всі слова наочними засобами неможливо. Тут в пригоді стає ейдетична пам'ять. В учнів, особливо молодших, психічні функції яких характеризуються правопівкульовим домінуванням, спостерігається високий рівень активації образно-ейдетичної пам'яті. Вони володіють здібністю (яка поступово втрачається по мірі розвитку лівопівкульових функцій) візуалізувати образи навколишнього середовища, тобто бачити їх із заплученими очима на тлі свого “внутрішнього екрану”. Таким чином, кожна лексична одиниця, що пред'являється, може підкріплюватися візуалізацією відповідних образів.

#### **Метод “конкретної поезії”.**

Подамо ще один метод навчання, який ми називаємо методом “конкретної поезії”, оскільки у даному випадку ми пристосовуємо до цілей навчання деякі з принципів “конкретної поезії”. Процес запам'ятовування, як вже відзначалося, значно полегшується, коли в роботу включаються одночасно різні аналізатори відчуттів, коли одночасно функціонують два протилежні канали обробки інформації – лівопівкульовий та правопівкульовий. Отак, вивчаючи тему “Зовнішність” можна використовувати так звану образно-вербальну, синтетичну інформацію, в якій образне пред'являється через вербальне, а вербальне – знаходить свою реалізацію через образне. Тут можна використовувати зображення людини, що намальоване за допомогою слів, які позначають частини тіла:



Функціональна єдність півкуль знаходить втілення і в такому дидактичному засобі. Вивчаючи прислів'я, які відображують мудрість народу та містять найбільш вживані лексичні одиниці та синтаксичні структури, слід дублювати текст окремого прислів'я малюнком (піктограмою), що його виражає. Таким чином ми досягаємо синтезу вербального та образного, коли вербально-графічне та конкретно-образне відображення прислів'я записується, зображається самими дітьми та існує в єдиному ситуативному контексті.

## ЛІТЕРАТУРА

- Англійська мова: технічні тексти для позааудиторного читання / уклад.: О. В. Вознюк, С. М. Ситняківська. – Житомир: ЖВІ НАУ, 2008. – 152 с.
- Артемьева Е.Ю. Психология субъективной семантики. – М.: Изд. МГУ, 1980. – 128 с.
- Брандес В. М., Вознюк А. В. Технология решения проблемных ситуаций в контексте концепции функциональной асимметрии мозга человека. – Житомир, 2003. – 41 с.
- Вознюк А.В. Постнеклассические рубежи педагогики будущего: учебное пособие. – Житомир: Koob publications, 2019. – 1152 с.
- Вознюк О. Англійська мова – це просто / О. Вознюк // Інноваційні педагогічні технології / уклад. А. П. Вірковський. – Житомир : Інформ. центр ЖДУ, 2006. – С. 16-18.
- Вознюк О. В. Biblical Proverbs. Прислів'я біблійського походження, що характеризують людину // Англійська мова та література. Методичний вісник. – 2003. – № 9 (19). – С. 22–23.
- Вознюк О. В. Використання феномена функціональної асиметрії півкуль головного мозку у викладанні іноземних мов // Питання філології та методики викладання філологічних дисциплін: Науково-методичні матеріали / за ред. проф. Л.О.Пономаренко. – Житомир: ЖВІРЕ, 2003. – Вип.. 13. – С. 33–35.
- Вознюк О. В. та ін. До питання про апроксимально-аналітичний метод навчання іноземних мов // Вісник Житомирського інженерно-технологічного інституту. – 1998. – № 7. – С. 246–254.
- Вознюк О. В. та ін. Основні аспекти апроксимально-аналітичного методу навчання іноземних мов // Вісник Житомирського інженерно-технологічного інституту. – 1997. – № 6. – С. 153–160.
- Вознюк О. та ін. Духовність як граничний феномен: соціолінгвістичний аспект духовності // Збірник наукових праць. – Житомир, 1999. – С. 22–25.
- Вознюк О.В. Англійська мова – це легко? // Англійська мова та література. Методичний вісник. – Харків. – 11. – 2002. – № 9 (9). – С. 4-10.
- Вознюк О.В. Збірник тестів з англійської мови / підг. А. В. Чирва, О. В. Вознюк. – Житомир : ЖВІ НАУ, 2008. – 178 с.

Вознюк О.В. Підготовка майбутніх учителів у контексті концепції Нової української школи: методичний аспект // Методичний експрес: Теорія і практика навчання англійської мови в Новій українській школі: Навчально-методичний посібник для вчителів закладів початкової освіти та студентів педагогічних спеціальностей. – Житомир: Вид. О.О.Євенок, 2019. – С. 51-65.

Вознюк О.В. Синергетичний підхід до вивчення англійської мови // Інновації в освіті: інтеграція науки і практики: збірник науково-методичних праць / за заг. ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – С. 163-180.

Вознюк О.В. Синергетичний підхід до вивчення іноземних мов// Сайт дидактики Інституту педагогіки НАПН України // [http:// didactics.ucoz.ua/load/materiali/http\\_didactics\\_ucoz\\_ua\\_load\\_materiali\\_1/voznjuk\\_o\\_v\\_sinergetichnij\\_pidkhid\\_do\\_vivchennja\\_inozemnih\\_mov/1-1-0-152](http://didactics.ucoz.ua/load/materiali/http_didactics_ucoz_ua_load_materiali_1/voznjuk_o_v_sinergetichnij_pidkhid_do_vivchennja_inozemnih_mov/1-1-0-152)

Вознюк О.В. Теорія і практика апроксимально-аналітичного методу навчання іноземних мов / О. В. Вознюк, О. Р. Тичина. – Житомир : Волинь, 1998. – 183 с.

Вознюк О.В., Квеселевич Д.І. Новітні й нетрадиційні методи викладання іноземних мов // Питання філології та методики викладання філологічних дисциплін : наук.-метод. матеріали / за ред. проф. Л. О. Пономаренко. – Житомир : ЖВІРЕ, 2003. – Вип. 13. – С. 23-33.

Вознюк О.В. Апроксимально-аналітичний метод навчання іноземних мов. – Житомир: Волинь, 1998. (випр. та доповнено 2017). – 74 с.

Вознюк О.В. Язык как дом бытия, картина мира, инструмент мышления человека: монография. – Житомир, 2017. – 252 с.

Гогола Ірина Олександрівна, Вознюк Олександр Васильович. Педагогіка А. Г. Ривіна як ефективна методика вивчення іноземних мов // Theory and Practice of Teaching Foreign Languages. All-Ukrainian student scientific Internet-conference (April 6 – 1, 2020) – Zhytomyr: IFZSU, 2020. – 212 p. – С. 37-49.

Довідник словотвірних елементів англійської мови /укл. О.В. Вознюк. – Житомир: ЖВІРЕ, 2003. – 96 с.

Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении: О коллективном способе учебной работы. – М.: Просвещение, 2003 – 192 с.

Журавлев А.П. Звук и смысл / А.П. Журавлев. – М.: Просвещение, 1981. – 176 с.

Мельник Н.І. Іншомовна компетентність як пріоритетний напрям у змісті професійної підготовки педагогів у країнах Європи // Іншомовна освіта педагога: виклики, проблеми, перспективи: матер. Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 5 лист. 2015 р.). – К., 2015. – С. 201–207.

Практикум з англійської мови / уклад.: Л. М. Бахмутова, О. В. Вознюк, С. Л. Тимченко та ін. – Житомир: ЖВІРЕ, 2003. – 160 с.

Практикум з граматики англійської мови / уклад.: О. В. Вознюк, С. Л. Тимченко. – Житомир : ЖВІРЕ, 2003. – 170 с.

Рывин А. Г. Возрастная и дифференциальная психология: Учеб. пособие. / А. Г. Рывин. – Л. : ЛГУ. – 1990. – 59 с.

Синергетичний підхід до вивчення іноземних мов [Текст] / О. В. Вознюк // Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика : Монографія. - Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 708 с. – С. 504-529. <<http://eprints.zu.edu.ua/9545/>>

Цедрівська Світлана Олександрівна, Вознюк Олександр Васильович. Формування інтерактивної компетентності учнів за допомогою методу Каллана // Theory and Practice of Teaching Foreign Languages. All-Ukrainian student scientific Internet-conference (April 6 – 1, 2020) – Zhytomyr: IFZSU, 2020. – 212 p. – С. 59-61.

Rizzolatti G., Arbib M. A. Language within our grasp // Trends in Neurosciences. – 1998. – № 21. – P. 188-194.

Robin Callan, Duncan McLeay Teacher's Handbook. — Orchard House, 45-47 Mill Way, Grantchester, Cambridge, CB3 9 ND, UK: Callan Method Organisation Limited, 2010.

Sedivy Julie How Morality Changes in a Foreign Language // Scientific American, Sep 2016

Teacher's Guide. — Orchard House, 45-47 Mill Way, Grantchester, Cambridge, CB3 9 ND, UK: Callan Method Organisation Limited, 2013.

Voznyuk A.V. Main aspects of approximative and analytical method of teaching foreign languages // Тези доповідей XII науково-методичної конференції Житомир. військ. ін-т радіоелектроніки. – Житомир, 2003. – Ч. 2 : Проблеми розвитку системи підготовки і перепідготовки військових та цивільних фахівців у інституті. – С. 62-64.

Voznyuk O. V. About order of adjectives before a noun // Тези доповідей XIII військово-наукової конференції ЖВІРЕ /За ред. О. В. Вознюка. – Житомир: ЖВІРЕ, 2002. – Ч. III. Термінологія складних інформаційних систем. – С. 14–16.

Voznyuk O.V. Main aspects of a new paradigm of education // Тези доповідей науково-методичної конференції ЖІТІ /Відп. За випуск С.О. Кубицький. – Житомир: ЖВІРЕ, 2004. – С. 19–22.